

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO SISTEMA DE ENSINO
BÁSICO PORTUGUÊS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DO
CARÁCTER: ANÁLISE E PROPOSTAS

DOIS ESTUDOS DE CASO

Volume I

Eduardo Nuno do Rosário Fonseca

Tese orientada pela Professora Doutora Maria Odete Tereno Valente,
especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Educação

Especialidade: Filosofia da Educação

2012

Dedico este trabalho,

À Sara e à Sofia...filhas

À esposa... Marta,

Companheira no projeto do Cantinho do Ser e do Saber

Expressão e contributo na formação dos mais novos

E a todos aqueles que no quotidiano

Nas centenas de escolas públicas em Portugal

Abnegadamente ajudam, em condições tantas vezes adversas,

Milhares de seres humanos, a melhor vivenciar

Projetos vivos de Cidadania autêntica

A G R A D E C I M E N T O S

À Professora Doutora Maria Odete Valente, supervisora deste trabalho, o meu muito obrigado. A sua responsabilidade na orientação desta tese ao longo destes últimos anos foi importante e relevante, além da sua amizade e partilha de vida em tantas ocasiões, cujo enriquecimento ultrapassa os limites de um trabalho desta natureza. Agradeço também o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia e ao Ministério da Educação da Ciência pela dispensa da componente letiva, sem o qual seria impossível concluir a investigação empreendida. Às duas escolas envolvidas no estudo empírico, aos seus professores, alunos, funcionários e lideranças, uma palavra de apreço pelo consentimento e envolvimento no estudo realizado.

Agradeço àqueles que, de uma forma ou de outra, com maior ou menor intensidade, deram um contributo no sentido de refinar este trabalho: Eunice Reis, Iran Nunes, João Pinheiro, Samuel Pinheiro, Valmor Quintani e Vitor Mota. Especialmente, a Fabiano Fernandes, à Judite Henriques e ao Simão Silva, colega de doutoramento, no interesse e contributo altruísta manifestos nas considerações enriquecedoras que fizeram e propuseram. Ao Henrique Meggi e à Alexandra Furtado pela ajuda com as transcrições das entrevistas e à Lúcia Aguiar pela assistência na correção das mesmas e pela feitura de quadros relativos aos recortes. À Louise George pelo rigor na língua inglesa.

Uma palavra de reconhecimento ao Instituto Bíblico Português, na pessoa do seu Diretor-Geral, Professor Doutor Fabiano Fernandes e à comunidade cristã evangélica onde congrego, na pessoa do seu ministro de culto, Pastor Dr. Delmiro Rodrigues, pelo paternal contributo e incentivo que têm concedido à minha formação académica e humana.

Aos meus bons amigos e colegas em várias frentes, que nos últimos anos, de diversas formas, têm mantido uma amizade valiosa: ao João Pedro Martins, ao Jorge Raposo, ao Luís Aguiar, ao Simão Silva e ao Vitor Mota. Aos afilhados, Renato e Miriam, Timóteo e Débora.

À minha avó, Mercês Fonseca, à minha mãe Ana Andrade e ao Flávio Andrade, pelo suporte e investimento familiares concedidos desde o início de toda a minha jornada, sem os quais seria muito pouco provável ter chegado a este momento no meu percurso académico. De uma forma especial, à Marta, esposa querida e companheira, à Sara e Sofia, filhas preciosas...as mulheres cujas vidas têm enriquecido sobremaneira a minha existência.

Finalmente, a Deus, na pessoa de Jesus Cristo, o privilégio de um relacionamento pessoal e real. Na Sua pessoa, todos as virtudes encontram um grau de realização supremo e pleno. Através de um relacionamento com Ele, existe o desafio, a oportunidade e a possibilidade de desenvolver um carácter onde essas qualidades se possam manifestar, desenvolver e aprimorar. Ademais, somente através Dele, recebemos a Fé, a Esperança e o Amor, sendo esta última a síntese perfeita de todos os traços de verdadeira e profunda humanidade que possamos enunciar.

“Quanto a Deus, o seu caminho é perfeito, e a palavra do Senhor é fiel; é ele o escudo de todos os que nele se refugiam. Pois quem é Deus, senão o Senhor? E quem é a rocha, senão o nosso Deus?

Deus é a minha grande fortaleza; e ele torna perfeito o meu caminho!”

(II Samuel 22:31-33, excerto do cântico do rei David)

*Vialonga, 30 de Outubro de 2012
Eduardo Nuno Fonseca*

Apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia
através do financiamento plurianual
(SFRH / BD / 45232 / 2008)



RESUMO

Este trabalho centra-se na problemática associada à Educação para Cidadania em contexto escolar público, entendida na sua incontornável aceção moral. O trabalho constitui uma proposta de resposta à interpelação que, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o ensino básico público requer na área da Formação Pessoal e Social. A questão central norteadora da investigação indaga, em que medida, a abordagem da Nova Educação do Carácter (NEC) pode ser uma estratégia pertinente e legítima, para o desenvolvimento de alunos solidários, responsáveis e respeitadores do seu próximo.

Como objetivos centrais, estuda-se primeiramente a abordagem da NEC nos seus diversos planos (teórico, metodológico e sobre a efetividade), ponderando-se posteriormente a delicada questão associada ao doutrinamento. Seguidamente, procede-se à análise interpretativa da genealogia histórica das políticas educativas em torno da Formação Pessoal e Social, desde 1986 até ao presente. Visa-se também compreender e analisar o pensamento dos diversos interventores educativos em relação a essas qualidades humanas em particular, bem como em relação às estratégias, no sentido de avaliar com maior rigor, as questões associadas à transversalidade e à faceta compreensiva do esforço educativo.

Assim, para satisfazer os intentos mencionados, além da revisão de literatura e análise documental, recorre-se ao uso de uma metodologia qualitativa, com triangulação de fontes (docentes, alunos, funcionários e liderança) e técnicas (entrevistas semiestruturadas, grupos focais, observação). A investigação empírica realiza-se em duas escolas de matriz diferenciadas, uma escola básica pública e uma escola privada confessional marista, no âmbito das turmas do 9º ano de escolaridade e das disciplinas de matemática, português e formação cívica. Como principais resultados do estudo realizado, destacamos:

- a) o facto de a crítica da NEC ser uma abordagem doutrinante, apesar das preocupações pertinentes e legítimas envolvidas, à luz da história educativa recente, não é consistentemente estabelecida e bem fundamentada.
- b) que as políticas educativas em torno da Formação Pessoal e Social, têm constituído um processo moroso e polarizado, detentor de peculiaridades e antinomias internas. Nesse processo, o pilar axiológico tem perdido a primazia, num quadro onde é notório uma discrepância entre o currículo enunciado e o currículo implementado.
- c) que apesar da valorização e da consonância dos interventores educativos em relação aos valores, e da existência de inúmeras estratégias (planos pastoral-organizacional e em diferentes esferas (sala, fora da sala e comunidade), denotámos em geral um hiato entre o currículo pretendido e o percecionado, o qual é vivenciado com uma aparente naturalidade por parte dos adultos educadores. Esse facto implica desafios e constrangimentos ao nível da dimensão compreensiva de qualquer estratégia educativa.
- d) que a investigação forneceu elementos que sugerem a impossibilidade real de uma abordagem assente na perspetiva da formação do carácter, ao nível do currículo implementado, sem que a dimensão humana dos educadores seja seriamente contemplada. A condição necessária relaciona-se com a existência de um espírito de missão formativa, que abnegada e resolutamente corporize um compromisso pedagógico e axiológico intencional, por parte de todos os adultos implicados.

No final deste trabalho são apresentadas, assumindo a pertinência e a legitimidade da NEC no sistema educativo público português, algumas recomendações e propostas de intervenção, de forma a tentar suplantar os desafios enunciados. Os diversos contributos inscrevem-se ao nível das tutorias-individualizadas, da infusão curricular, da formação dos educadores e do relacionamento entre Escola e Família.

Palavras-Chave: Cidadania, Carácter, Respeito, Responsabilidade, Solidariedade

ABSTRACT

This thesis focuses on issues related to Citizenship Education in the public school context, understood in its inescapable moral dimension. The thesis is a proposal to the interpellation that since the 1986 Education Act, Personal and Social Education is a requirement of the basic (mandatory) education. The central question guiding the research investigates to what extent the approach of New Character Education (NEC) can be a legitimate and relevant strategy for the development of students who are supportive, responsible and respectful to each other.

As central objectives, we firstly study the approach of NEC according to their various levels (theoretical, methodological and regarding effectiveness), subsequently weighing up the sensitive issue associated with indoctrination. Then we proceed to the interpretative analysis of the historical genealogy of educational policies around the Personal and Social Education, from 1986 to the present. We aim as well to understand and analyse the thinking of many educational stakeholders, in particular regarding these human qualities, regarding as well the strategies, in order to evaluate in more detail the issues associated with both transversal and comprehensive educational efforts.

Thus, to satisfy the intents mentioned, in addition to the literature review and document analysis, we resort to utilizing qualitative methodology, with a triangulation of sources (faculty, students, staff and leadership) and techniques (semi-structured interviews, focus groups, observation). Empirical research is carried out in two different schools, a state school and a Marist private school, within the context of 9th grade classes of Mathematics, Portuguese and Civic Formation. As the main results of the study, we highlight the following ones:

- a) the criticism related to the fact that NEC is an approach that indoctrinates, despite the relevant and legitimate concerns involved, is not consistently established and substantiated, in the light of recent educational history.
- b) education policies around Personal and Social Education, have been a lengthy and polarized process, possessing peculiarities and internal paradoxes. In that process, the axiological pillar has lost primacy, in a context where a discrepancy is clear between the stated curriculum and implemented curriculum.
- c) despite the valorization and the agreement among the participants in regards to values, and to the existence of numerous strategies (organizational and pastoral dimensions and in different spheres (classroom, outside the classroom and community), we generally denote a gap between the intended curriculum and the perceived, which is experienced with an apparent naturalness by adults educators. This fact implies challenges and constraints in terms of the comprehensive dimension of any educational strategy.
- d) the research has provided evidence that suggest the real impossibility of an approach based on a perspective of character-formation, at the level of the implemented curriculum, without the human dimension of educators being seriously taken into consideration. A necessary condition relates to the existence of a growing spirit of mission, that would selflessly and resolutely embody an intentional pedagogical and axiological commitment for all adults involved.

At the end of this thesis, accepting the relevance and legitimacy of the NEC in the Portuguese public education system, some recommendations and proposals for action are presented in order to seek to overcome the outlined challenges. The various contributions fall on the level of individual tutoring, curricular infusion, training of teachers and the relationship between School and Family.

Key words: Basic Education, Citizenship, Character, Respect, Responsibility, Solidarity

ÍNDICE GERAL - Volume I

CONTEÚDO

INTRODUÇÃO	1
Enquadramento global da temática	2
Formulação do problema e objetivos	7
Sumário da Metodologia da Investigação	7
Organização do Estudo	9

CAPÍTULO 1

A RELEVÂNCIA DA DIMENSÃO DO CARÁCTER NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	11
1.1. Síntese dos aspetos conceptuais e metodológicos da NEC.....	12
1.2. Justificação e pertinência do objeto de estudo	13
1.2.1. Interpelação normativa: principais princípios orientadores	13
1.2.2. Interpelação sociológica: responsabilidade contemporânea da Escola	14
1.2.3. Interpelação institucional: uma atmosfera a melhorar	16
1.2.4. Interpelação axiológica: Responsabilidade-Solidariedade-Respeito.....	19
1.3. Cidadania e Carácter: é possível dissociá-los?	23
1.3.1. Conceptualização da Cidadania	24
1.3.2. Cidadania e Democracia	27
1.3.3. Considerações finais.....	29
1.4. Síntese do capítulo	30

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	33
2.1. Formulação do problema, objetivos e questões de investigação	34
2.2. Metodologia da investigação	36
2.2.1. Pressupostos teóricos.....	36
2.2.2. Opções e justificação do dispositivo adotado	37
2.2.3. Critérios de confiança e de credibilidade	41
2.2.4. Outras questões éticas.....	44
2.3. Planeamento e descrição do trabalho empírico.....	45
2.3.1. Experiência preliminar de trabalho de campo em escolas confessionais.....	45
2.3.2. Critérios de escolha dos participantes.....	45
2.3.3. Desenvolvimento do pensamento educativo católico.....	48
2.3.4. Escolha dos participantes	50
2.3.5. As observações, as entrevistas e a análise documental.....	53
2.4. Síntese do capítulo	56

CAPÍTULO 3

A ABORDAGEM DA NOVA EDUCAÇÃO DO CARÁCTER: TEORIA E METODOLOGIA 57

3.1. As estratégias de FPS no <i>continuum</i> Conteúdos-Processos	58
3.1.1. Estratégias de segmento intermédio e a Educação Psicológica Deliberada	59
3.1.2. Estratégias assentes em processos	61
3.1.3. Considerações finais.....	68
3.2. Conceptualização da Nova Educação do Carácter	68
3.2.1. Desenvolvimento de uma ideia ancestral.....	69
3.2.2. Enquadramento teórico da Nova Educação do Carácter	78
3.3. Metodologia da Nova Educação do Carácter	93
3.3.1. Interventores da Educação para o Carácter	93
3.4. Síntese do capítulo	103

CAPÍTULO 4

A PROBLEMATIZAÇÃO DOUTRINANTE DA NOVA EDUCAÇÃO DO CARÁCTER E A SUA EFETIVIDADE 107

4.1. A Nova Educação do Carácter e a problemática do doutrinação	108
4.1.1. A crítica da doutrinação.....	108
4.1.2. A experiência de doutrinação religiosa em Portugal.....	111
4.1.3. Implicações para a consideração da NEC como abordagem de FPS.....	114
4.1.4. A Nova Educação do Carácter é doutrinação?.....	115
4.1.5. Considerações finais.....	133
4.2. A Efetividade da Nova Educação do Carácter	135
4.2.1. Investigações recentes	139
4.2.2. Considerações finais.....	141
4.3. Síntese do capítulo	143

CAPÍTULO 5

AS POLÍTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO BÁSICO PÚBLICO EM TORNO DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL..... 145

5.1. As políticas educativas em torno da FPS desde a LBSE.....	146
5.1.1. Enquadramento constitucional	147
5.1.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.....	148
5.1.3. A Organização Curricular do Ensino Básico e Secundário de 1989.....	152
5.1.4. A Reorganização Curricular do Ensino Básico	155
5.1.5. Avaliação e recomendações para as ACND	159
5.1.6. Enquadramento do Despacho n.º 19308/2008 – as aprendizagens e a Formação Cívica	160
5.1.7. Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário	164
5.2. Análise e balanço das políticas educativas.....	167
5.2.1. Um caminho difícil: processo complexo, polémico e moroso	167
5.2.2. Leituras diferenciadas da LBSE	167
5.2.3. Análise da ausência de consenso	172
5.2.4. O problema do uso do currículo em matéria da Formação Pessoal e Social.....	174
5.3. Síntese do capítulo	179

CAPÍTULO 6

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS	185
6.1. Apresentação e análise dos dados empíricos.....	187
6.2. Qualidades humanas valorizadas e propostas	189
6.2.1. Análise da missão da Escola.....	189
6.2.2. Análise do Plano Pessoal	192
6.2.3. Análise do Plano Relacional	201
6.3. Síntese da Dimensão “Qualidades Humanas”	214
6.4. Ação da Comunidade Educativa	217
6.4.1. Análise do Plano Pastoral.....	217
6.4.2. Análise do Plano Estratégico/Organizacional	237
6.5. Síntese do capítulo	266

CAPÍTULO 7

PROPOSTAS E RECOMENDAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	
- CONTRIBUTOS PARA UMA INTERVENÇÃO	273
7.1. Corresponsabilização dos agentes educativos	275
7.2. Propostas para a Gestão Curricular	276
7.2.1. Princípios orientadores curriculares	277
7.2.2. Sugestões no âmbito da matemática	279
7.2.3. Sugestões no âmbito da língua portuguesa	281
7.2.4. Considerações finais.....	285
7.3. Tutorias Individualizadas	285
7.3.1. Alicerces conceptuais da Tutoria.....	287
7.3.2. Operacionalização da Tutoria	291
7.3.3. Perfil do Tutor.....	293
7.4. Contributos para a formação de educadores	294
7.4.1. Legitimidade e necessidade da formação.....	294
7.4.2. Experiência portuguesa na formação de docentes.....	296
7.4.3. Esboço de uma proposta de intervenção.....	297
7.4.4. Considerações metodológicas e operativas.....	305
7.4.5. Considerações finais.....	306
7.5. Contributos para o binómio Família-Escola	307
7.5.1. A precocidade como dimensão relevante da ação da Família e da Escola.....	308
7.5.2. Lidando com a potencial oposição familiar	310
7.5.3. Sensibilização e ajuda aos encarregados de educação.....	314
7.6. Algumas notas sobre Liderança	316
7.7. Síntese do capítulo	317
CONCLUSÃO	319
Sinopse das respostas às questões de investigação	320
Síntese conclusiva do Estudo.....	330
Pistas de Investigação	332
Limitações do Estudo	338
Palavras Finais.....	339
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	341
Documentos consultados.....	365

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. A Cidadania na ausência de uma das suas dimensões	27
Figura 2. Processo global de valoração	63
Figura 3. Componentes de um bom carácter	86
Figura 4. Os 6 E's da ação educativa.....	101
Figura 5. Dimensões da Cidadania presentes no artigo 47º da LBSE	150
Figura 6. A Educação Ambiental: interpelação de Literacias, Valores e Participação	151
Figura 7. As 3 facetas do eclipse da família contemporânea.....	265
Figura 8. Sinopse das estratégias em função da sua vertente específica e da esfera de concretização....	267

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Facetas contrastantes das duas escolas escolhidas.....	46
Quadro 2. Fontes e técnicas usadas no trabalho empírico nas escolas <i>Alfa</i> e <i>Ómega</i>	53
Quadro 3. Objetivos das entrevistas e grupos-focais (guião geral)	54
Quadro 4. Síntese da pesquisa documental	55
Quadro 5. Estratégias contemporâneas de FPS em contexto escolar	59
Quadro 6. Calendarização de ensino (virtude nuclear) ao longo do ano letivo	92
Quadro 7. Amplitude do exercício docente na promoção e desenvolvimento do carácter.....	94
Quadro 8. Princípios e estratégias da Nova Educação do Carácter.....	105
Quadro 9. O ator e a esfera de intervenção na Cidadania Ativa.....	156
Quadro 10. Estratégias de FPS de âmbito curricular entre 1989 e 2001	157
Quadro 11. Sinopse dos principais marcos da política educativa relativamente à FPS (1986-2012).....	166
Quadro 12. Diferentes conceções da FPS resultantes da LBSE	171
Quadro 13. Argumentação circular da transdisciplinaridade e disciplinaridade	177
Quadro 14. Síntese da genealogia interpretativa da FPS (1986-2012).....	183
Quadro 15. Categorização global dos dados empíricos nas duas dimensões (valores e métodos).....	188
Quadro 16. Categorização global: qualidades humanas	189
Quadro 17. Categorização: Qualidades Humanas – Plano Pessoal	192
Quadro 18. Categorização: Qualidades Humanas – Plano Relacional	201
Quadro 19. Categorização: ação da comunidade educativa – Plano Pastoral	218
Quadro 20. Excerto de frases do “Bom-Dia” (RRS) (retirado da Agenda Marista 2009/10)	219
Quadro 21. Categorização: ação da comunidade educativa – Plano Estratégico/Organizacional	238
Quadro 22. Perceções e práticas dominantes em relação à infusão curricular	245
Quadro 23. Categorização global da ação da comunidade educativa.....	261
Quadro 24. Máximas pitagóricas de índole moral e cívico	281
Quadro 25. Tópicos para reflexão (discussão, debate, texto escrito, trabalho de grupo) em torno do episódio de Inês de Castro.....	283
Quadro 26. Roteiro de atividades a serem desenvolvidas com base num texto	284
Quadro 27. Questionamentos para Crescimento Pessoal	293
Quadro 28. Competências requeridas ao Tutor	294
Quadro 29. Atividades no âmbito da formação de educadores	303

ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

ACND – Áreas Curriculares Não Disciplinares
AR – Assembleia da República
BE – Bloco de Esquerda
CDS/PP – Centro Democrático Social/Partido Popular
CEC - Congregação para a Educação Católica
CEP - Conferência Episcopal Portuguesa
CNE – Conselho Nacional de Educação
CV – Clarificação de Valores
CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais
DEB – Departamento do Ensino Básico
DES – Departamento do Ensino Secundário
DGDIC – Direção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular
DL – Decreto-Lei
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
DPS – Desenvolvimento Pessoal e Social
DR – Diário da República
DT – Diretor de Turma
EB 2,3 – Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos
EPC – Educação para a Cidadania
FENPROF – Federação Nacional de Professores
FPS – Formação Pessoal e Social
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
MEC – Ministério da Educação e Ciência
NEC – Nova Educação do Carácter
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PNL – Plano Nacional de Leitura
PP – Pedagogia da Presença
PS – Partido Socialista
PSD – Partido Social Democrata
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE

Volume II – Anexos e Apêndices

(Lista de anexos e apêndices apresentados em CD)

ANEXOS

- Anexo 1. Solicitação de autorização à Escola
- Anexo 2. Formulário de consentimento e dados pessoais
- Anexo 3. Guião de entrevista
- Anexo 4. Entrevistas transcritas
- Anexo 5. Observação de aulas e notas de campo
- Anexo 6. Análise de conteúdo (recortes)
- Anexo 7. Questões éticas (metodologia)

APÊNDICES

- Apêndice A: A Declaração de *Aspen*
- Apêndice B: O Manifesto da Nova Educação do Carácter
- Apêndice C: Os 11 Princípios da Efetiva Educação do Carácter
- Apêndice D: Frases “Bom-Dia” relacionadas com responsabilidade-respeito-solidariedade
- Apêndice E: Texto do episódio de Inês de Castro
- Apêndice F: Exemplos de *Webinars* fornecidos pela *Character Education Partnership*
- Apêndice G: Orientações para Seminários de Discussão

INTRODUÇÃO

Chamo escola perfeitamente correspondente ao seu fim aquela que é uma verdadeira *oficina de homens*, isto é, onde as mentes dos alunos sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria, para que penetrem prontamente em todas as coisas manifestas e ocultas, as almas e as inclinações da alma sejam dirigidas para a harmonia universal das virtudes, e os corações sejam trespassados e inebriados de amores divinos...

(Coménio, 1657/1996)

A escola é um reflexo da sociedade, dos seus problemas, mas é também, talvez, hoje a única instituição social capaz de ajudar a reorientar a sociedade, desde que lhe sejam dados os instrumentos para se apoderar da tarefa: os recursos, a autonomia, a autoridade, a responsabilidade e o reconhecimento da imensidão e dignidade da tarefa, que só com a exigência por um lado e o grande reconhecimento por outro da profissionalidade dos professores, pode levar por diante esse compromisso e manter um empenhamento persistente.

(Valente, 2006)

O homem pode converter-se no mais divino dos animais, sempre que se o eduque corretamente; converte-se na criatura mais selvagem de todas as criaturas que habitam a terra, em caso de ser mal-educado.

(Platão, As Leis, 766a)

Hoy, para esta nueva generación, vale el presente festivo de la cigarra, pero no el futuro laborioso de la hormiga. Vale el radar que detecta lo existente lanzando y recibiendo mensajes, pero no la brújula que oriente el norte del deber ser.

(Gervilha, 1993)

Enquadramento global da temática

Decorrida a primeira década do século XXI, existem questões que continuam a atravessar os diversos períodos históricos e as comunidades humanas. Um dos desafios relaciona-se com a educabilidade das pessoas. Mas onde e como? Por quem? No quê e para quê?

Em particular, no processo de construção complexo, multifacetado e não-linear da constituição moral e cívica de um ser humano, a Escola desempenha a sua quota-parte. A Escola é um agente integrado num sistema ecológico maior, com interações com outros elementos e instituições sociais. Hoje, diríamos, tendo em consideração as múltiplas e profundas transformações sociais, culturais e económicas da sociedade portuguesa, que esse contributo tem especial relevância e responsabilidades particulares. Essa responsabilização acrescida não é isenta de contradições internas, antes pelo contrário. A Escola contemporânea é hoje um exemplo paradigmático de uma antinomia singular, síntese conflituante de oportunidades e constrangimentos severos. Por um lado, reconhece-se a sua influência crescente no desenvolvimento das gerações mais novas (precocidade escolar, escola a tempo inteiro e alargamento da escolaridade obrigatória). Por outro lado, assiste-se à crescente influência dos *media* e em contraponto às mudanças substanciais na sua parceira por excelência, a Família, *locus* primeiro e fundamental de aprendizagem estruturante ao nível cívico e moral.

O binómio Escola-Família insere-se num ambiente pós-moderno, cuja essência assenta na incredulidade às meta-narrativas. A aceitação de novas estratégias de conhecimento e a aceitação da ambiguidade e da incerteza, configuram diferentes pressupostos epistemológicos, pondo em causa a universalidade dos postulados do modernismo (Lyotard, 1979/2003). Ademais, com o secularismo, a esfera religiosa perde a sua proeminência na configuração das relações normativas e sociais nas sociedades ocidentais. O domínio ético já não é legitimado, social e publicamente, através de um fundamento coeso e inabalável, alicerçado no sobrenatural e nos preceitos normativos inerentes (Araújo, 2005; Veiga, 1988). A explosão exponencial da informação e da comunicação à escala planetária, principalmente veiculada pela internet e pela televisão, dupla presente em cada vez mais lares, gera uma saturação de ideias, ideologias, atitudes e comportamentos. A influência florescente dos *media*¹, segundo algumas análises, apela não raramente ao hedonismo, à violência e à entronização de *celebridades* cívica e moralmente questionáveis, sustentando uma *moral do êxito* mais atrativa, alicerçada em relacionamentos pessoais competitivos e agressivos (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007; Grace & O’Keefe, 2007; Mergler, 2007). Em Portugal, esse quadro é ampliado pelo multiculturalismo recente, relegando o país homogéneo “de uma só cultura, de uma só etnia, de

¹ O termo *media* engloba os “*media* tradicionais” (imprensa, rádio, televisão...) e os “novos *media*” (sítios, blogues, redes sociais, telemóveis...).

uma só língua, de um só deus e de um só partido”, para um passado que findou nos dois primeiros terços do século XX (Barreto, 2005, p. 9). Neste ambiente axiológico, os imperativos éticos associados ao dever já não são regulados pela cultura da ética dos sacrifícios, mas pela felicidade e pelos direitos subjetivos (Lipovetsky, 1996). A moralidade passa a assentar mais numa perspectiva relativista, casuística e niilista (Lourenço, 2002), gerando fenómenos comportamentais como o materialismo exacerbado, um dos corolários naturais desse ambiente e que salienta a tensão e predominância do *Ter* em relação ao *Ser*, onde em último grau, o ser humano infantiliza-se, não renunciando a nada logo após o desejo despoletado (Bruckner, 1996). Consequentemente, à luz de todas essas tendências, há quem sustente que presentemente vivemos *solitariamente desnorteados*, no seio de um mundo “caótico, fragmentado e efêmero” (Estrela & Caetano, 2010, p. 10). Nessa sociedade emerge um cidadão comum particular, quer perspectivado como o homem *light*, que pauta a sua vivência quotidiana alicerçada num tetra-niilismo (hedonismo, consumismo, permissividade e relativismo) (Rojas, 1994), quer entendido como o homem *mechanicus*, o qual somente conjuga determinados verbos na passiva (“ser amado, ser admirado, ser louvado, ser estimado, ser entronizado”) (Antunes, 1972, p. 81).

A contemporaneidade está estruturada, em termos dos seus contornos axiológicos, de forma tal, que torna plausível e emergente o repto, relativo à promoção, no seio das gerações mais novas, de valores centrais, tais como a responsabilidade, a solidariedade e o respeito. Realmente, a responsabilidade é um desafio. Os membros da comunidade educativa lamentam-se frequentemente perante a ausência de responsabilidade pessoal dos estudantes (Lickona, 1991). Igualmente, o respeito é um valor interpelador. Veja-se, a título exemplificativo que, apesar da exigência maior socialmente atribuída aos docentes na sua atividade profissional (expressa na multiplicidade de funções assumidas), paradoxalmente, são por essa mesma sociedade e pelos alunos em particular, cada vez menos respeitados (Marques, 2001b). E a solidariedade? Outro desafio semelhantemente relevante. Como passar do *eu-solitário ao nós-solidário*²? - onde está a motivação e a vontade que suplante o individualismo egocêntrico, o solipsismo ético? A solidariedade não se compadece com o uso intransitivo (Comte-Sponville, 1995). Todas estas inquietações e desafios acima referidos colocam-se com especial relevância no período da adolescência dos alunos, o qual, sendo considerado uma “etapa de charneira no ciclo da vida humana” onde a maturação ética ocorre, aponta para a necessidade de um desenvolvimento integral (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007).

Com base no contexto contemporâneo, que até este momento destacámos os principais contornos, certos autores (e.g., Estrela & Caetano, 2010; Lapsley & Narvaez, 2006; Savater,

² Até porque, como adverte Komolmas (2007, p. 731), os analistas sociais presentemente desconfiam dos discursos sobre a “irmandade universal”, onde a expressão *solidariedade responsável* surge.

1997/2006; Valente, 2006), têm ponderado a centralidade da Escola, como porventura o único espaço de ordem geral, com alcance transversal e universal, capaz de promover a adesão a um conjunto de valores essenciais à vida comum dos membros de sociedades acentuadamente heterogêneas. A esse respeito, existem questões cruciais a serem respondidas satisfatoriamente pelas sociedades, cujo âmago pode ser assim pertinentemente sumariado, mesmo reconhecendo-se na sua formulação um traço vincado, mas que nos ajuda, extremando o argumento, a valorizar o assunto e a procurar uma resposta razoável à indagação proposta: onde e com quem, é que as novas gerações beneficiam de uma formação moral positiva, interação com bons modelos morais, acedem a narrativas e aos princípios éticos de tendência universalizante, que lhes permitam posicionar-se esclarecidamente perante o fluxo complexo e contraditório de uma nova realidade mediática? (Estrela & Caetano, 2010, p. 9; Marques 1997a, p. 43; Valente, 1989b, p. 489).

O trabalho que aqui nos propusemos realizar é assim um contributo, sem qualquer pretensão redentora ou ingénua, para a melhoria da ação da Escola pública, ao nível do Ensino Básico, na formação cívica e moral das gerações mais novas, preocupação sintetizada e cristalizada na expressão *Educação para a Cidadania*. E essa necessidade constitui um desafio que deve ser assumido esperançadamente, e assim não encarar os constrangimentos sociais e culturais como um infortúnio paralisante. Não nos queremos subordinar exclusivamente a qualquer *litania de alarme*, dependente de uma longa lista de estatísticas alarmantes, denunciadora de uma deterioração gradual nos planos, moral e social da sociedade e dos indivíduos (Arthur, 2003a), como se gravitássemos unicamente em torno daquilo que Sommers designa metaforicamente como buraco do “ozono moral”, símbolo do período de Idade da Pedra ao nível ético (1998, p. 1). Ao invés, desde o pensamento (porventura demasiado linear, mecânico e utópico para a realidade contemporânea) de Coménio³, é uma sublevação contra qualquer fatalidade previamente determinada, distante de uma hermenêutica pessimista que desvaneça a esperança e dilua o esforço educativo (Savater, 1997/2006).

Nesse sentido, a Educação para a Cidadania, hoje tão anunciada e disseminada, suscita a questão de se contemplar uma formação voltada para o carácter, visando-se desse modo a interiorização de valores, desenvolvimento de hábitos e fortalecimento de disposições morais. Tendo em consideração a essência conceptual da Cidadania, problematizámos a possível dissociação da mesma com as dimensões morais. A *cidadania ativa e efetiva* poderá florescer sem um quadro de formação de valores operativos? Ao não interpelar o sistema de referências morais de cada aluno, não se enfraquecerá a formação de cidadãos cívica e eticamente capazes

³ O pedagogo João Coménio demonstrou uma forte atitude otimista no século XVII, ao questionar retoricamente por que não se havia de esperar que as escolas forneçam “uma abundantíssima produção de homens de valor” (1657/1996, XIX, 21, p. 284).

de se posicionarem e intervirem ativamente na sociedade, de uma forma autónoma, justa, responsável e solidária? A pertinência destas questões assume uma relevância acrescida, num contexto democrático onde a necessidade de convivialidade entre indivíduos diferenciados se coloca, a torrente de propostas de vida requer uma formação proporcionalmente firme, a imprevisibilidade e as mudanças a vários níveis apelam porventura para aquilo não é transitório.

Mais especificamente, na linha do que temos salientado, focalizámos na constituição e desenvolvimento de comunidades éticas aprendentes, ou seja, comunidades educativas, onde os alunos simultaneamente aprendem o saber técnico e científico e expressem na sua natureza e vivência as qualidades humanas da responsabilidade, solidariedade e do respeito pelo próximo, na linha da conceção *freiriana* de que, ler e escrever, apesar da sua inequívoca centralidade⁴, não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania, e em oposição a todos os posicionamentos que descurem a esfera não cognitiva do ser humano. Portanto, a delimitação do nosso estudo, alinou-se em primeiro lugar, no âmbito da Cidadania em contexto escolar, entendida na sua faceta axiológica, particularmente na vertente moral, e especificamente contemplando o valores da responsabilidade, respeito e solidariedade.

Se o lugar e os intervenientes poderão inclusive ser assumidos e consensuais, a indagação em torno do *como* assume outros contornos. Que estratégias podem ser consideradas no sistema público de ensino que satisfaçam esses intentos? A controvérsia no plano das estratégias de educação pessoal e social é inequívoca. As abordagens teóricas têm modelos subjacentes diferenciados, não apenas em relação a como o desenvolvimento moral ocorre, mas em relação ao resultado pretendido, havendo diferentes assunções relativas à natureza básica humana, e acerca de como a *sociedade* e os agentes de educação participam nesse processo de formação visando um ser humano social plenamente dotado (Haste, 1992, p. 35). Isso é refletido em vários paradigmas e eixos que oscilam entre processos e conteúdos, que contemplam ora a vertente psicológica, social ou moral, que enaltecem a organização e clima escolar em detrimento dos modelos morais e da infusão curricular (ver Menezes, 1998). Podemos realçar, quer a ênfase num espaço curricular com um tempo atribuído semanalmente a um docente (Oliveira-Formosinho, 1986), quer a utilização concertada de todo o currículo formal (Roldão, 1992, 1993), quer ainda a utilização de todas as valências, materiais e *instrumentalidades*, as quais já Dewey (1909/1975) defendia no início do século XX, e que Patrício no nosso contexto apropriou de forma intensa no movimento da Escola Cultural, enfatizando a dimensão global e ecológica do estabelecimento de ensino, cuja essência encontra expressão na metáfora de um ecossistema cultural, onde “tudo tem que ver com tudo” (1997, p. 32).

⁴ No contexto português do século XIX lembramos o postulado do poeta e pedagogo João de Deus, “ser homem é saber ler”.

No contexto português, desde 1986, com a publicação da Lei de Bases, o sistema educativo público tem reiterado esse mandato através de várias políticas educativas em torno do desenvolvimento do aluno, perspectivado na sua dimensão cívica e moral, contrariando as posições que defendem a educação escolar, como sendo exclusiva ou prioritariamente, a aquisição de cultura literária, científica, tecnológica ou artística (Pombo, 2002). Esse período de 26 anos é merecedor de análise, dado que reflete as *nuances* e as polissemias mencionadas.

A nossa investigação constitui-se como uma proposta interpeladora, a qual tem como enquadramento conceptual e metodológico a chamada (em contexto do continente norte-americano), Nova Educação do Carácter. É uma abordagem de educação pessoal e social devedora à ética da virtude. Todavia, a ética da virtude esteve desde sempre envolvida em polémica e críticas, as quais têm a sua génese no *Ménon*⁵ de Platão e confluem na expressão de Kohlberg de “bag of virtues⁶” (1971, Setembro). Trata-se, de certo modo, de um percurso paralelo e em contraponto ao contributo clássico de Aristóteles e à valorização contemporânea da ética da virtude no âmbito da filosofia da educação (Carr, 2006; MacIntyre, 1984, 1990). Iremos problematizar, contudo, em que medida a abordagem considerada, deverá ficar alheada desse propósito. Mas essa resolução, determinação e normatividade, necessita de ser criticamente ponderada, à luz do que é considerado, por alguns, um pecado capital na educação (e.g., Lorenz, citado em Veiga, 1988), e, por outros, apelidado de um medo irracional (Ryan & Bohlin, 1999). Estamos a referir-nos ao *doutrinação*, aspeto potencialmente paralisante na ajuda concedida pela Escola aos mais novos, em constituírem-se projetos vivos de Cidadania.

A Escola Pública, neste período singular das sociedades contemporâneas, vê-se confrontada perante dois posicionamentos distintos. Ou adota, na prática, uma posição de um mero espetador ético, passivo mesmo perante as interpelações e a legitimidade ao nível curricular, ou assume-se como um agente social pró-ativo e dinâmico, resgatando a Educação para a Cidadania da esfera conceptual e de uma ação pontual e epidérmica junto dos alunos. Isso não significa a demissão ou a ausência de expectativa relativamente às outras valências sociais. Até porque não seria desejável, alerta Roldão (1993), que a Escola se torne um substituto social pleno e perene de outras instituições com responsabilidades específicas nessa matéria. Aliás, paralela e concertadamente, a Escola não pode deixar de equacionar a mobilização de todas as sinergias e complementaridades possíveis, visando uma responsabilização objetiva e válida no desenvolvimento moral dos alunos.

⁵ Nessa obra salientou-se a ignorância em relação ao que é a virtude, duvidou-se de as pessoas consideradas virtuosas, o serem na realidade, e ainda se seriam capazes de transmitir a sua virtude aos outros.

⁶ Basicamente, a argumentação pode ser resumida do seguinte modo: cada pessoa tem o seu conjunto de virtudes e a significação de cada uma pode ser distinta de pessoa para pessoa.

Formulação do problema e objetivos

À luz do enquadramento global da temática de investigação já realizada, propomos a seguinte problemática de investigação expressa na seguinte questão central: em que medida o Ensino Básico público português pode, na atual conjuntura portuguesa, promover nos seus alunos o desenvolvimento de um carácter responsável, com respeito pelo próximo e solidário? O propósito do estudo é então compreender a valorização axiológica e as dinâmicas humanas, pedagógicas e organizacionais, em prol da formação de um carácter caracterizado pelo trinómio moral referido, e, assim, equacionar recomendações e propostas de intervenção na área da Formação Pessoal e Social, para o sistema básico público.

Especificamente, em primeiro lugar, pretendemos compreender e problematizar a Nova Educação do Carácter (NEC), quer o seu suporte conceptual, quer as diretrizes metodológicas inerentes. Em particular, na problematização da abordagem no sistema educativo público português, a indagação relativa ao carácter doutrinador da NEC (Nova Educação do Carácter) será endereçada. Em segundo lugar, queremos saber quais são as diretrizes e o enquadramento que as políticas educativas preconizam em prol do mandato da escola em intervir na formação do carácter dos alunos. Visa-se traçar uma genealogia histórica interpretativa que, desde 1986, tem enformado as políticas educativas em torno da Formação Pessoal e Social. De seguida, em terceiro lugar, visamos a caracterização e compreensão dos elementos constitutivos em termos de política educativa (políticas, estratégias e atividades) do currículo formal, informal e do currículo oculto, que concorrem para um projeto educativo direcionado para a formação do carácter. Em quarto lugar, intentamos compreender e analisar o modo como a área da formação pessoal e social se configura transversal e compreensiva no seio do estabelecimento de ensino. Por último, embora o estudo possa contribuir para identificar algumas práticas de referência no domínio da Educação para a Cidadania, temos como objetivo apresentar recomendações potencialmente extensíveis ao Ensino Básico público. Todavia, tais sugestões carecerão de estudos e validações posteriores dado que, concreta e objetivamente, a natureza da investigação que propomos não visa nem permite generalizações a partir dos resultados obtidos, conforme veremos já de seguida com a descrição sumária da metodologia.

Sumário da Metodologia da Investigação

Para satisfazer os intentos mencionados, o trabalho desenvolvido, além de uma extensa revisão de literatura, emanou metodologicamente de um estudo qualitativo com triangulação de fontes e técnicas em duas escolas de matrizes diferenciadas. Em relação à metodologia, utilizou-se essencialmente uma abordagem qualitativa, consistindo num estudo com triangulação de métodos e fontes em duas escolas *contrastantes* (uma escola estatal básica do

segundo e terceiros ciclos da periferia de Lisboa e uma instituição educacional marista). A escola confessional é um estabelecimento com um projeto inequivocamente vocacionado para a formação do carácter, facto esse cristalizado no lema institucional. A segunda escola, sem possuir esse objetivo claramente consagrado no seu projeto educativo, tem estatuído a área da Formação Pessoal e Social, na dependência das orientações gerais do Ministério da Educação. Em ambas as escolas, estabeleceram-se como unidades de análise principais, duas turmas do nono ano de escolaridade, destacando-se as disciplinas de Matemática, Português e Formação Cívica. Assim, procedeu-se à observação não-participante das aulas das matérias referidas, observação dos contextos fora da sala de aula, entrevistas a diretores, professores e funcionários, bem como grupos-focais com alunos das turmas envolvidas. O segundo objetivo deste trabalho requereu uma análise bibliográfica extensa.

Subsidiariamente, esta investigação é devedora a algumas experiências preliminares de trabalho de campo diretamente relacionados com o tópico da investigação presente, as quais configuraram projetos de formação complementar em contextos internacionais (Brasil e Reino Unido). Finalmente, a investigação também é devedora a uma abordagem interpretativa, de carácter naturalista, facto que deriva do envolvimento direto em duas escolas do Ensino Básico. Assim, desde 1992 até ao presente, tem sido feita uma reflexão com base na nossa experiência em escolas públicas urbanas e periféricas no 3º ciclo de estudos. Relativamente à experiência na docência, destacamos a participação na área de Formação Pessoal e Social durante 9 anos consecutivos⁷. Assim, a observação participante e direta, as conversas informais com pessoas, vinculadas ao sistema educativo (professores, alunos, auxiliares da ação educativa, vigilantes) e a própria comunicação social contribuíram para a formação do nosso pensamento educacional que é refletido neste trabalho.

Antes de proceder à descrição da estrutura geral desta investigação, convirá explicitar, mesmo que sumariamente, os conceitos que se afiguram importantes na compreensão do texto e que são mais utilizados: ética e moral⁸, virtude e carácter⁹, indisciplina¹⁰, currículo¹¹

⁷ Desde o início da nossa atividade docente em 1992, temos estado vinculados à área de Formação Pessoal e Social. Fomos docentes da área de Formação Pessoal e Social durante os anos letivos de 1991/92 a 1999/2000 no 2º e 3º ciclo e representantes da mesma área em Conselho Pedagógico durante 5 anos letivos consecutivos.

⁸ Os termos “ética” e “moral” surgem no discurso comum, onde tendem a ser usados de forma indistinta, em consonância com a sua afinidade etimológica. Em termos gerais, os dois remetem para um mesmo universo de significação, referindo-se aos “modos de habitar o mundo” ou aos “modos de ser habituais”, isto é, aos padrões de conduta adotados pelas pessoas, pelas organizações, pelas comunidades e pelas sociedades (Baptista, 2011, p. 7). Ambos relacionam-se com a axiologia, com os valores relacionados com a noção de bem, com o certo e o errado, a justiça e injustiça, a humanização e a desumanização (M. Duarte, 2008, pp. 11-13). Todavia, de acordo com Seica (2003), entre ética e moral desenha-se uma linha de demarcação que contraria a ambiguidade semântica característica da linguagem comum. A genealogia do termo ética baseia-se em duas palavras gregas similares: *ēthos* (*ēthos*) e *hēthos* (*ēthos*) a primeira designa costume, uso, modo visível de proceder, enquanto a segunda remete para um sentido mais íntimo, ligado ao que é próprio de cada um - morada habitual, toca, carácter e maneira de ser. Da dupla etimologia da palavra ética deriva, provavelmente, o equívoco presente no uso vulgar que hoje se lhe dá, geralmente entendida como equivalente a moral, cujo étimo é o termo latino *mos*, *moris*, e com o qual se pretendeu traduzir o grego *ta êthika*. Só que, nesta tradução, foi esquecida a diferença que o grego estabelece entre *ēthos* e *hēthos* e, conseqüentemente, a distinção entre o costume (*ēthos*) e o que há de mais profundamente interior no ser humano, o ato e a fonte de onde ele brota - a toca (*ēthos*). Assim se terá estabelecido a confusão entre o sentido ético (interioridade do ato) e o moral (o hábito e o costume

(pretendido, implementado, conseguido; oculto) e relação pedagógica¹². Para o nosso trabalho, iremos usar “ética” e “moral” indistintamente, como sinónimos, dado que o quadro teórico da Nova Educação do Carácter consagra a materialização de um núcleo básico e consensual de valores, não fazendo muito sentido essa distinção, à luz da conceção da virtude e do propósito último da formação do carácter – valores em ação, valores que se tornam disposições internas incorporadas na constituição ontológica da pessoa.

Organização do Estudo

Dada, sobretudo, a componente empírica desta investigação que teve triangulação de fontes e métodos, optámos, devido ao volume de dados obtidos nas duas escolas, apresentar o trabalho de investigação em dois volumes separados. No primeiro volume, consta o texto em formato clássico da tese propriamente dita (com as referências bibliográficas – bibliografia corrente, documentos utilizados (imprensa, legislação, sítios e blogs consultados) e no segundo, apresentado em suporte digital, tem-se os diversos apêndices e anexos.

Para a consecução dos objetivos já explicitados, estruturaremos o corpo do trabalho em sete capítulos, enquadrados por uma Introdução e uma Conclusão, e cujo teor passamos de imediato a expor em termos sintéticos. Nesta Introdução temos tido a oportunidade de enquadrar globalmente a temática da investigação, de formular o problema e os objetivos da investigação, bem como conceder um sumário da metodologia empregue.

(1) No capítulo um, além de um enquadramento e de uma descrição sumária da NEC no contexto português e das linhas principais dessa abordagem, são focados os problemas motivadores e as diversas interpelações que justificam uma investigação centrada na NEC.

(2) O segundo capítulo centrar-se-á na questão metodológica do trabalho, onde iremos caracterizá-la e discutir algumas facetas essenciais, quer em termos de opções de recolha de

exteriorizados no agir), dando lugar à indiferenciação (Seiça, 2003, pp. 21-22). Cunha (1996) e Patrício (1993) fazem ambos a distinção entre ética e moral, onde esta última incide sobre a materialização comportamental dos valores éticos, normas concretas inseridas numa cultura particular, ao invés da ética que remete mais para um universo de reflexão teórica mais abstrata, uma “articulação racional para o bem”, tornando assim a moral como a “contaminação da ética pela cultura” (Cunha, 1996, p. 18).

⁹ De acordo com (Lickona, 1991, p. 51), “carácter consiste em valores operativos, valores em ação. O nosso carácter é desenvolvido quando um valor se torna uma virtude, uma disposição interna segura que responde às situações de uma forma moralmente boa”.

¹⁰ Entende-se como a “transgressão de normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (Veiga, 2001, p. 15), não se podendo confundir com a violência onde o recurso à força é exercida perante o outro, o qual é atingido na sua integridade física e/ou psicológica (Fischer, citado em Veiga, 2001, p. 15).

¹¹ Existem três conceitos utilizados em estudos internacionais de avaliação das reformas curriculares: o currículo enunciado (ou escrito), o currículo implementado e o currículo conseguido. “O currículo enunciado refere-se aos objetivos e orientações contidas na legislação, nos documentos orientadores de política educativa, nos programas e nos manuais; o currículo implementado remete para as práticas educativas de facto, e o currículo conseguido inclui os resultados obtidos pelos alunos” (Campos, citado em Menezes, 1998, p. 148). Relativamente ao currículo oculto, trata-se do conceito que designa o conjunto de ideias, valores e práticas não explícitas que dão forma ao programa educativo escolar (Marques, 1998, p. 120).

¹² No seu sentido mais restrito, consiste no “contacto interpessoal” que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do “ato pedagógico” (portanto, num processo de ensino-aprendizagem), entre professor-aluno-turma (agentes bem determinados) (Estrela, 2002, p. 36).

dados, quer em termos de escolha dos intervenientes. O dispositivo empírico é apresentado e justificado.

(3) No terceiro capítulo, o domínio conceptual e metodológico da NEC são tratados, fazendo-se primeiramente um enquadramento da abordagem à luz das diversas possibilidades em termos de estratégias de educação pessoal e social, nomeadamente a Clarificação de Valores e a abordagem cognitivo-desenvolvimentista de Kohlberg.

(4) O quarto capítulo lidará com a problematização do carácter doutrinante da NEC, bem como a consideração da sua efetividade.

(5) O quinto capítulo responde à questão de investigação relacionada com as políticas públicas em torno da Formação Pessoal e Social, numa perspetiva diacrónica, levando em consideração as preocupações que a NEC possui.

(6) O sexto capítulo focar-se-á na apresentação e interpretação dos dados empíricos, resultantes dos dois estudos de caso considerados. Explanam-se detalhadamente os dados tratados através da análise de conteúdo das entrevistas e observações efetuadas aos atores da investigação, tecendo cruzamentos variados, nomeadamente com o referencial teórico e com o estatuído no currículo pretendido.

(7) O propósito do sétimo capítulo é traçar algumas implicações e recomendações pedagógicas para o sistema educativo público da escolaridade básica, que emanam de todo o estudo realizado até esse momento.

Na Conclusão, chega-se à parte final deste estudo. Além das considerações finais, da sinopse interpretativa, relativa às principais ideias decorrentes do estudo, da menção das limitações do trabalho realizado, apresentaremos algumas propostas para futuras investigações que brotam do trabalho efetuado.

CAPÍTULO 1

A RELEVÂNCIA DA DIMENSÃO DO CARÁCTER NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

As the virtue ethical mainstream from Aristotle to the present day has maintained, cultivation of the virtues understood as the common conceptual currency of objective moral evaluation cannot but lie at the core of any and all personal development and responsible citizenship worth their salt.

(Carr, 2006)

Não basta ensinar ao homem uma especialidade porque esta pode converter-se numa espécie de máquina útil, e não tenderá a uma personalidade harmoniosamente desenvolvida. É essencial que o estudante adquira uma compreensão dos valores e uma profunda afinidade com eles. Deve adquirir um vigoroso sentimento do moralmente bom.

(Albert Einstein)

Ler e Escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania.

(Paulo Freire)

Character without knowledge is weak and feeble, but knowledge without character is dangerous and a potential menace to society. Character and knowledge together are the twin goals of true education.

(Boston Latin Grammar School, 17th century)

In a democratic society, character does matter. For democracy to work, the citizens must have a settled predisposition to do the right thing far more often than not. For social order to obtain, either this must be true or the citizenry must be subject to such pervasive surveillance and regulation that their behavior is controlled despite the lack of this predisposition. No society in which supervision is the means of social control can lay legitimate claim to be democratic. Democracy requires citizens who are, literally, self-governing. Therefore, character formation — the fostering of virtue — is the critical role of education in any society, but perhaps never more than in a society that would be democratic.

(Covaleskie, 1999)

Tendo já efetuado na Introdução, o enquadramento global da temática de investigação, a formulação do problema e a referência aos objetivos do trabalho, bem como as linhas principais da metodologia, este capítulo visa considerar a relevância da dimensão do carácter e consequentemente a abordagem da Nova Educação do Carácter (NEC), na Educação para a Cidadania no contexto educativo público português.

Primeiramente, sintetizaremos os principais aspetos conceptuais e metodológicos da abordagem. Em segundo lugar, justificaremos e realçaremos a pertinência do objeto de estudo, refletindo esses desafios nos domínios normativo, sociológico, axiológico e ao nível da instituição Escola. Por último, centraremos a nossa atenção perante um aspeto, que se nos afigura muito relevante, pois indaga em que medida é possível a dissociação entre cidadania e carácter, resposta que nos ajudará a compreender não somente a natureza do vínculo entre esses conceitos, mas as implicações decorrentes para o esforço educativo em prol do desenvolvimento global dos alunos.

1.1. Síntese dos aspetos conceptuais e metodológicos da NEC

No contexto educacional público norte-americano, tem havido, desde a década de noventa, uma preocupação em implementar programas inspirados na ética da virtude, designados como abordagens inseridas na Educação do Carácter (Lickona, Schaps & Lewis, 1995; Ryan, Bohlin & Thayer, 1996). Em síntese, a Educação do Carácter implica o esforço deliberado e explícito de cultivar a virtude através da formação de bons hábitos no contexto das comunidades educativas. A Escola, como um todo, rejeitando relativismo ético, tenta criar uma comunidade de virtude, modelando, ensinando, celebrando e praticando continuamente um conjunto de qualidades humanas que consubstanciam princípios morais nucleares.

O carácter é desenvolvido quando um valor se torna em virtude, uma disposição interna segura que responde às situações de uma forma moralmente boa (Lickona, 1991, p. 51). O bom carácter consiste na constelação de virtudes que alguém incorpora na sua vivência. Essas qualidades humanas incorporam as ancestrais virtudes cardinais gregas da prudência, da justiça, da coragem e da temperança (Lickona, 1997). Toda a virtude, como o carácter no seu todo, possui 3 componentes. O bom carácter consiste em, dinâmica e interdependentemente, conhecer o bem (hábitos da mente), desejá-lo (hábitos do coração) e vivenciá-lo (hábitos da ação). O desenvolvimento do carácter é concebido como um processo dinâmico durante toda a vida, que deve integrar de forma gradual, conhecimento, juízo, sentimento e padrões de conduta correta. O alvo último é a excelência humana, na maturação intrínseca do potencial moral, aplicado aos diversos domínios da vida quotidiana (Lickona, 1983; Ryan & Lickona, 1987, pp. 28-29).

Com base na conceptualização descrita, é necessária uma intervenção educativa em conformidade. Particularmente os professores, em prol do desenvolvimento do carácter dos seus alunos, devem ajudá-los a entender o que as virtudes são, a apreciar a sua importância e levá-los a desejá-las e a pô-las em prática na sua conduta diária (Lickona, 1991, 1997; Ryan & Lickona, 1987). Seis aspetos emergem, seis palavras iniciadas pela letra E, que focam como o educador pode ser um agente ativo, comprometido e equilibrado (evitando a obsessão), na promoção do desenvolvimento moral, quer na sala de aula, quer no ambiente mais amplo do estabelecimento de ensino. As facetas contempladas inter-relacionam-se e por vezes sobrepõem-se, e, tomadas em conjunto, formam uma combinação pedagógica e humana que potencia a formação do carácter: (1) Exemplo, (2) Explicação, (3) *Ethos*, (4) Exortação, (5) Expetativas de Excelência e (6) Experiência (Ryan, 1986a, 1987; Ryan & Bohlin, 1999; Ryan, Bohlin & Farmer, 2001; ver Marques, 2008, pp. 47-51).

1.2. Justificação e pertinência do objeto de estudo

Relativamente à justificação e pertinência do nosso objeto de estudo, iremos de seguida contemplar algumas interpelações que, no seu conjunto, concorrem para o equacionamento do desenvolvimento do carácter em contexto escolar.

1.2.1. Interpelação normativa: principais princípios orientadores

Desde a constituição da área de FPS em 1986 (diretrizes e definição das estruturas educativas), a análise documental legislativa sustenta uma preocupação geral comum em termos de *formação*, desde a Constituição República Portuguesa, passando incontornavelmente pela Lei de Bases do Sistema Educativo, até aos demais normativos subsequentes que concretizaram as linhas orientadores incluídas no quadro legal da Lei de Bases. Tem sido atribuído à Escola um papel mais determinante no domínio da formação do aluno, que de modo algum se confina à aquisição de saberes técnico-científicos. O desenvolvimento integral da pessoa humana e da própria sociedade são contemplados. Ademais, a formação moral não se deve confinar à transmissão e promoção de noções ou reflexões sobre valores, mas também é curial a criação de hábitos e atitudes através de experiências, num processo de aquisição e interiorização de valores, quadro configurador de uma formação de carácter que se liberta de um paradigma exclusivamente cognitivo da moralidade (Cunha, 1996).

O sistema educativo público português preconiza explicitamente na esfera da Formação Pessoal e Social, o pleno desenvolvimento da formação do carácter e da cidadania e a formação cívica e moral dos alunos (Lei Bases do Sistema Educativo (LBSE), artigo 3º, alíneas b) e c)), e a reflexão e interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (Decreto-Lei n.º 286/89). Nesse sentido, de acordo com a LBSE, o conceito de cidadania surge associado a

questões vinculadas ao carácter. Portanto, no âmbito do enquadramento legal vigente da FPS, é plausível e legítima a consideração da metodologia da Nova Educação do Carácter assente na ética da virtude como catalisadora dessa meta educacional.

1.2.2. Interpelação sociológica: responsabilidade contemporânea da Escola

São factos inequívocos hoje na sociedade portuguesa, a precocidade da entrada das crianças (crescente massificação do ensino pré-escolar) e a implementação da escola a tempo inteiro e a própria extensão da escolaridade obrigatória para os 18 anos (aprovada na generalidade a sua proposta em Conselho de Ministros no dia 23 de Abril de 2009). As crianças entram no sistema educacional cada vez mais cedo, saem cada vez mais tarde e passam diariamente um número substancial de horas nos estabelecimentos de ensino (escola a *tempo inteiro*). Certamente, a longa e expressiva experiência na Escola, nomeadamente com o envolvimento dinâmico e profundo dos seus professores, terá uma quota-parte acrescida na configuração do sistema de referências morais (Berkowitz & Bier, 2005a; Ryan, 1987; Ryan & Bohlin, 1999; Ryan, Bohlin & Farmer, 2001)¹³. Essa influência formativa decorre da premissa relativa à não neutralidade axiológica da Escola. Dada a sua natureza organizacional e humana, é já, inevitavelmente, um contexto de educação para a cidadania, mesmo na sua aceção moral (aspeto que retomaremos mais adiante no capítulo quatro).

Além do crescente espaço, axiologicamente significativo, que a Escola tem tido, é reconhecido que a Família portuguesa contemporânea, dadas as mudanças substanciais ocorridas a partir da segunda metade do século XX, tem perdido influência enquanto sistema dinâmico de socialização e de transmissão de valores, particularmente no designado período de socialização primária. Aliás, desde os finais do século XVIII, o movimento de laicização e privatização da vida familiar no Ocidente Europeu, tem contribuído para a família se afirmar com base nos valores da autonomia, da realização pessoal e da expressividade (eixo de individualização), ao invés daqueles fundados na religião, na autoridade e na indissolubilidade dos vínculos familiares (eixo de secularização). Em termos telegráficos, seguindo Almeida, poder-se-ia afirmar que a família portuguesa é hoje precária, instável e com um curto prazo de vida (Almeida, 2003, 2004; Wall, 2005; ver Aboim, 2004, pp. 51-77, alguns indicadores macrossociais da família e modernização em Portugal).

Consequentemente, é focada a sua desistência em relação ao seu papel socializador (Freire-Ribeiro, 2008c). Os adultos potencialmente influenciadores do carácter e do sistema de

¹³ Ryan (1987) menciona a esse respeito, explicitando e aprofundando a função incontornável do professor como educador moral: “Parece um facto claro que se as crianças estão sob a responsabilidade dos professores a partir dos cinco anos de idade até aos dezassete, por seis a oito horas por dia, cinco dias por semana, quarenta semanas por ano pelo menos, então os adultos nas escolas terão algum impacto na conceção dos estudantes em relação ao que é correto e errado, o que é bom e o que é mau, o que é digno de louvor e o que é condenável” (pp. 360-361).

valores dos mais novos detêm cada vez menos oportunidades de interação, são reféns das consequências resultantes da instabilidade e desagregação familiar, das contingências sociais (muitas famílias mesmo que queiram ter um maior papel encontram-se condicionadas devido ao mundo laboral) e do contexto cultural prevalecente marcado pelo relativismo ético, pela diversidade étnica e cultural, pelo materialismo e individualismo exacerbados (Marques, 1998; Pinto, 2005). A situação pode ser avaliada com tal intensidade, que tem levado vários autores, porventura hiperbolicamente, a sustentarem o “eclipse progressivo da família” (A. Fonseca, 2001, p. 13; C. Reimão, citado em CNE, 2002, Parecer n.º 3/2002; Savater, 1997/2006), efeito essencialmente decorrente da sua fragilidade, associada à instabilidade, precariedade e ao carácter volátil da dinâmica familiar (3 eixos salientados pelos sociólogos da família)¹⁴.

Como Valente (1989b, 1996) objetivamente refere, não são somente as famílias, mas similarmente os grupos políticos, religiosos ou organizações juvenis que se encontram menos disponíveis e organizados para acompanhar os mais novos. Desse modo, não é providenciada a necessária ajuda no exercício que deriva da existência de valores múltiplos e contraditórios principalmente provenientes dos *media*. Presentemente, existe um eixo que transversalmente enforma o quotidiano das gerações mais novas, cujos percursos de vida têm desde sempre sido vivenciados num contexto sociocultural marcado por um “ecossistema comunicacional e informativo”, o que os torna metaforicamente “filhos dos *media*” (Pinto, citado em Quaresma, 2011, p. 57). Os *media* são poderosos instrumentos de conformação¹⁵ das presentes gerações (particularmente os adolescentes que devotam um tempo¹⁶ considerável)¹⁷.

¹⁴ Uma das evidências eloquentes dessa fragilização é a violência doméstica que se abate num número crescente de lares. Entre 2004 e 2011 a APAV registou um total de 3380 processos de apoio, de pais vítimas de crimes de violência doméstica por parte dos seus filhos. Esses processos traduziram-se num total de 7805 factos criminosos. De 2004 para 2011 verificou-se um aumento processual de 97,7% (APAV, 2012). Apesar dos condicionamentos, Reis (2008, p. 129) alude à evolução da família “para um contexto mais igualitário, aberto e sincero de coexistência, menos marcado pelos papéis e diferenças de género”.

¹⁵ De acordo com a *American Academy of Pediatrics*, os *media* não somente apresentam mais-valias em termos de desenvolvimento, como potencialmente são responsáveis por vários efeitos nefastos. Por exemplo, relativamente à exposição significativa à violência nos *media*, mais de um milhar de estudos científicos e revisões documentam esses prejuízos nos mais novos (citado em Reis, 2008, p. 131).

¹⁶ Reis (2008, p. 122) faz referência à ubiquidade mediática, à capacidade de penetração dos *media* em todas as dimensões do nosso quotidiano.

¹⁷ A televisão e a internet são poderosos instrumentos de conformação das presentes gerações (particularmente os adolescentes que devotam um tempo considerável), as quais ficam submissas aos produtos, aos valores e aos comportamentos que através deles lhes têm sido inculcados (Veiga, 2006, Outubro). Valente refere que os *media* são proeminentes responsáveis de “doutrinações de toda a espécie” (1989b, p. 489). Dado que temos já mencionado *negativamente* o papel dos *media* ao longo destas páginas introdutórias, queremos esclarecer que recusamos uma tónica exclusiva que os anatematize ou diminua. Reconhecemos as potencialidades associadas ao domínio pedagógico, formativo e lúdico que as diversas expressões dos *media* podem ter para o desenvolvimento humano. A nossa ênfase decorre de estarmos a convergir a nossa atenção para os adolescentes, onde a procura e a ampla exposição a determinados programas é um facto, além do reconhecimento da pouca supervisão realizada pelos adultos. Aliás, em investigação recente em relação ao uso da Internet pelas crianças no nosso país, tendo sido no inquérito perguntado se alguém controlava diretamente o seu uso da internet (sítios e email), verificou-se que somente pouco menos de metade são sujeitas a algum tipo de vigilância. No seio do lar, num novo paradigma de *domesticação* da infância, os pais contemporâneos vislumbram e apostam na internet como apoio pedagógico, numa lógica também apoiada no receio da exposição aos diversos perigos do espaço público. Contudo, essa tendência é paradoxalmente contraposta pela diversidade de perigos que o mundo virtual também transporta, e perante os quais os mais novos estão regular e amplamente expostos (Almeida, Alves & Delicado, 2011; ver também estudo sobre a televisão no contexto português de Matos (2006, citado em Reis, 2008, p. 127) (820 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos). Uma das conclusões foi que a mediação restritiva diminuía com a idade quer quanto ao tempo, quer quanto aos programas televisivos.

Conforme Morduchowicz (2003) refere:

Os meios de comunicação organizam e ordenam a nossa visão do mundo e os nossos valores mais profundos: o que é bom e mau, o que é positivo e o que é negativo, o que é moral e o que é amoral. Os meios indicam-nos como comportar-nos ante determinadas situações sociais; propõem-nos o que pensar, que sentir, que crer, que desejar e que temer. Ensinam-nos o que é o homem e o que é a mulher, como vestir-nos, que consumir, de que maneira ser popular e evitar o fracasso; como reagir ante grupos sociais diferentes do nosso e de que modo responder a normas, instituições e valores sociais (p. 43, citado em Reis, 2008, p. 130).

Apesar das fragilidades da família como primeira e principal escola de virtude, a proeminência dos *media* e a falta de articulação dos principais agentes de socialização, a Escola detém hoje, um protagonismo porventura ímpar, no decurso da história da sua própria existência como instituição social. Tendo em consideração este quadro conjuntural, recaem-lhe inexoravelmente responsabilidades acrescidas no plano da formação pessoal e social das novas gerações¹⁸. A Escola que outrora desempenhava um papel complementar e subsidiário no plano da educação moral e cívica, vê-se agora com responsabilidades acrescidas, perfilando-se gradativamente como substituta e suplente, contrariando desse modo a posição de Pombo (2002, p. 30), a qual concebe apenas a complementaridade da Escola nesse domínio, referindo inclusive que, aquando da entrada no sistema escolar o aluno já se encontra em grande medida educado. Mas será que a Escola terá condições, parafraseando A. Fonseca, mesmo agindo com toda a sua diligência e mobilizando todas as suas valências, de preencher o vazio e as incontornáveis repercussões das mudanças ocorridas no seio das famílias (2001, p. 13)? Ademais, concordando que é impossível a reprodução por parte da Escola dos distintivos de afeto que possibilitam à Família *formar o carácter* num “ambiente de autoridade amorosa”, em que medida esse processo formativo no contexto escolar, sujeito inexoravelmente a um grau de coerção institucional (ver Savater, 1997/2006, pp. 73-74), pode ser harmoniosamente incorporado nos alunos?

1.2.3. Interpelação institucional: uma atmosfera a melhorar

A atmosfera moral e cívica da Escola sempre foi uma faceta importante na Educação e não sendo um fenómeno novo nem recente, hoje a novidade no contexto português prende-se com o grau de regularidade e intensidade existentes, bem como com a gradual deterioração, especialmente no Ensino Básico¹⁹ (Carvalho, 2000, Junho; Rangel, 2006). Desde a década de 80

¹⁸ Os professores “perante a indisponibilidade de muitos pais e face a famílias sem coesão onde não é rara a doença mental, são os promotores (tantas vezes únicos!)” de um desenvolvimento básico na dimensão ética dos mais novos (D. Sampaio, 15 de Fevereiro de 2009).

¹⁹ No entanto, os professores queixam-se do aumento dos casos de indisciplina e falta de educação no ensino superior, fenómeno recente que acabou por naturalmente chegar a esse ciclo de estudos (J. Bastos, 2012, 15 de Setembro).

do século XX, esse facto tem sido estudado com maior amplitude²⁰. Analistas em Portugal têm chamado à atenção deste quadro inquietante composto por elementos que vão desde as injúrias, a linguagem inapropriada, a alienação, o consumo de drogas e o *bullying*²¹ (Justino, 2005; Marques, 1998; Wong, 2011). Mas esse quadro não é configurado somente por esses traços claramente negativos, mas também, por exemplo, existir uma parcela cada vez menor de tempo útil no processo ensino-aprendizagem, devido ao relacionamento pedagógico pautar-se com contravalores como a irresponsabilidade, a falta de pontualidade, o desinteresse, o não cumprimento de normas básicas e a postura de desconsideração pelo saber e pela figura do professor (e tudo isso pode ser manifesto numa aula com absoluto silêncio).

O ambiente descrito até este momento possui contornos maiores. Existem indícios que aparentemente fortalecem a ideia de que essa realidade é relativizada e em certos casos truncada, pelos órgãos competentes do Estado, pela tutela, pelos professores e pelas lideranças dos estabelecimentos. Em primeiro lugar, muitos professores agredidos (física, verbal e/ou psicologicamente), não chegam a registar e a comunicar formalmente, pois admitem que se sentem impotentes e desprotegidos perante as agressões, ou têm vergonha de se queixar (M. Contreras, 2002, 2 de Fevereiro; 2000, 25 de Março). Por seu turno, a tutela (particularmente nas últimas duas legislaturas: X Legislatura (2005-09) e XI Legislatura (2009-11)), tem assumido que não existe um aumento de condutas negativas nas escolas, mas sim uma maior comunicação entre os estabelecimentos e o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação. Todavia, quem está no terreno quotidianamente tem uma visão distinta, testemunhando, ao invés, a cultura crescente de encobrimento e opacidade nutrida pelos líderes escolares (M. Contreras, 2002, 2 de Fevereiro)²². Não admira portanto que o próprio Diretor da Educação do Centro admitisse em 2006 que o comportamento dos alunos, uma realidade que “se finge não existir”, “torna quase infernal ser professor em Portugal” (O *Docente*, 2006a, Maio, p. 13).

²⁰ Desde 1985, com o estudo *Imagem pública da Escola*, passando pela investigação denominada *Violência nas Escolas* (1995-96) (C. S. Silva, 1999, 13 de Fevereiro), até aos dados regulares do Observatório de Segurança em Meio Escolar, a indisciplina, o consumo de drogas e a degradação dos valores morais, têm surgido como problemas que assolam os estabelecimentos de ensino. Recentemente, com base no depoimento de meia centena de professores, de norte a sul do país, Wong (2011), através do livro *A minha sala de aula é uma trincheira*, foca um rol de evidências dos diversos problemas transversais existentes nas escolas portuguesas, nomeadamente questões disciplinares (ver particularmente pp. 95-116).

²¹ O recente trabalho de doutoramento em Educação de Maria Tomás de Almeida, um estudo sobre o *bullying* que abrangeu 1237 jovens entre os 11 e os 16 anos, das cidades de Braga, Porto e Granada, revelou que entre os inquiridos, 7,3% são vítimas, 8,5% são agressores e 84,1% presenciam atos de violência entre colegas. Ademais, o fenómeno do *bullying* está a ser crescentemente percecionado, pelos mais novos, como se fosse uma rotina, e como um elemento incontornável e natural nas suas relações sociais dentro das comunidades educativas. Com base nos resultados empíricos, está-se perante uma realidade preocupante que justificaria uma intervenção e que se deveria “promover uma consciencialização relativamente a valores sociais fundamentais, como o respeito pelo outro” (R. Duarte & A. Gomes, 29 de Outubro de 2009).

²² Beatriz Pereira, tendo realizado uma investigação envolvendo 6200 alunos do Ensino Básico público em Portugal refere: “para fazermos o mínimo de intervenção, a Escola tem de assumir que tem problemas. O que acontece é que a maioria dos estabelecimentos preferem ignorar que têm casos de violência entre alunos” (citado em *Educare*, 2005, 1 de Março). Segundo o presidente da Associação Nacional Professores, responsável pela iniciativa da Linha S.O.S Professor, a “indiferença dos órgãos de gestão perante ocorrências graves” (Viegas, 2006, p. 6). São as próprias lideranças que defendem a necessidade de “dar uma imagem bonita da escola” (B. Wong, 2002a, 4 de Março; 2002b, 4 de Março), mesmo perante agressões a colegas e a docentes. Consideram “um insulto” aos membros da comunidade educativa, quando evidências de problemas são trazidas a público (Administração da Escola Secundária Eça de Queirós, 2006, 4 de Novembro, p. 66; M. Simão, 2006, 21 de Outubro, p. 67).

Efetivamente, na qualidade de docentes do Ensino Básico desde 1992, tendo observado (quer pela situação em dezenas de outros contextos educativos, através de colegas, quer pela comunicação social e pela literatura existente), reconhecemos a veracidade, a atualidade e a pertinência destas matérias, principalmente nos estabelecimentos situados nos centros urbanos e nos grandes aglomerados suburbanos.

Assim, se é sensato, não defender uma perspectiva de Educação e uma estratégia ao nível da FPS, com base exclusiva nos sinais hodiernos que a sociedade manifesta, seria igualmente ilegítimo não levar seriamente em consideração essas interpelações, que de facto acentuam a necessidade de intervenção, e nos ajudam a compreender facetas marcantes do próprio contexto educativo, nomeadamente os seus interventores mais diretos (alunos e respetivas famílias). Reconhecemos que um ambiente não harmonioso dentro de um estabelecimento melindra a natureza e as finalidades do ato educativo: prejudica as aprendizagens, a estabilidade emocional e profissional dos seus docentes, mas também a atmosfera geral, eixo igualmente relevante na promoção de uma formação moral e cívica adequada.

Uma das premissas centrais da NEC é o reconhecimento que a patologia moral radica sobretudo na ausência de um bom carácter, e o âmago onde residem os problemas nas instituições escolares é do foro moral. Marques (1999) refere que, no nosso contexto, a atmosfera cívica escolar nas últimas três décadas (ambiente, práticas e condutas) tem sido negativamente afetada, devido à desvalorização das vertentes afetivas e comportamentais (dimensões privilegiadas pela NEC). Quer partamos de uma base pré-teórica, quer estejamos apenas sensíveis ao senso comum, é difícil aceitar que as crianças e jovens possam adquirir e vivenciar a sabedoria prática e a justiça, na ausência de algum grau de controlo sobre as suas inclinações e desejos (o aumento da obesidade, a gravidez na adolescência, as doenças transmitidas sexualmente, abuso de droga e de álcool, violência nas suas múltiplas expressões são corolários da negligência da temperança e do domínio-próprio na vida das pessoas²³) (Carr, 2006). Se os alunos não aprendem disciplina-própria e respeito pelos outros, continuarão a explorar-se sexualmente, não sendo condição suficiente o número de sessões de aconselhamento clínico ou o acesso aos contraceptivos. Se não tiverem hábitos de coragem e de justiça, não acabarão os fenómenos de extorsão, *bullying* e violência (Kidder, 1991; Kilpatrick, 1992; Lickona, 1993, 2004; Ryan & Bohlin, 1999).

Consequentemente, surge a possibilidade da consideração efetiva da metodologia da NEC, como contributo para a inversão e minimização desse cenário, enaltecendo valores fundamentais como o respeito pelo outro. Não concordamos assim com a opinião de Campos

²³ Claro que existem outros fatores que concorrem para isso, a saber: parentalidade irresponsável, exploração comercial da violência, cultura sexual, acesso facilitado à pornografia, álcool e drogas, exemplos raros ou mesmo inexistentes daqueles que são considerados pelas gerações mais novas modelos a imitar (Carr, 2006, p. 452).

(1997), quando sustenta que quando os valores já são consensuais ou dominantes não se torna necessário um esforço para a sua transmissão. Conforme temos notado, alguns valores plasmados na LBSE, nos Decretos de Lei, nos Projetos Educativos e no Regulamento Interno, não têm eco na vivência real e tangível das comunidades educativas. A consensualidade ao nível de determinados valores não implica necessariamente a adesão nem a correspondente vivência por parte dos membros das comunidades educativas. De facto, não se pode incorrer na equivalência entre o currículo pretendido e o currículo conseguido, tornando o esforço para a sua transmissão um desafio legítimo e necessário.

1.2.4. Interpelação axiológica: Responsabilidade-Solidariedade-Respeito

Com base na atual conjuntura educativa no seio das escolas básicas oficiais e à luz da noção compreensiva de carácter e na senda da argumentação de Lickona, reconhecemos que a Responsabilidade, a Solidariedade e o Respeito, poderiam constituir o foco da nossa investigação²⁴, como pilares estruturantes do carácter moral, nomeadamente do agente moral respeitador, solidário e responsável.

A contemporaneidade interpela a Educação, para que esta contribua decisivamente, no restabelecimento do equilíbrio entre direitos e deveres na formação das gerações mais novas. Também é reconhecido, que os demais valores emanam ou constituem-se como facilitadores dos dois valores basilares que assenta a moralidade individual e pública (Responsabilidade e Respeito). Ao reconhecer esta plataforma moral de combate à iliteracia ética, a Escola está a cimentar o primeiro passo determinante no desenvolvimento de um programa de educação dos valores. O Respeito, como um constituinte do âmago da moralidade, cuja dimensão basilar permite o florescimento das demais virtudes éticas, adquire relevância relativamente à missão moral da Escola.

Esse esforço, leva em linha de consideração o papel cada vez mais proeminente da Escola como agente socializador e cuidador, perante uma família contemporânea mais limitada e menos preparada para assumir as suas funções ancestrais de “concha de afetos”, uma sociedade

²⁴ Vai no sentido da perspectiva de Lickona (1991). Tal proposta encontra-se empiricamente fundamentada nos resultados de uma investigação realizada no final da década de noventa a 120 administradores escolares, onde os valores morais considerados mais prementes num programa de formação do carácter nas suas escolas foram inequivocamente a responsabilidade e o respeito (99% das respostas consideraram muito e extremamente importantes) (Wood & Roach, 1999). Na mesma linha, de acordo com a experiência com alunos entre os 6 e os 17 anos, os desafios emergem de questões básicas, que envolvem obediência à legítima autoridade, responsabilidade, amizade, controlo próprio e cortesia (Ryan & Wynne, 1997; Ryan 1997a). A assunção da centralidade e primazia do respeito levou uma professora do primeiro ciclo a conceber um currículo, designado RESPECT (acrónimo de um conjunto de valores: Responsabilidade, Esforço, resolução de problemas (em inglês, *solving problems*), Perseverança, Empatia, Confiança e Trabalho de equipa) (Linden, 1997), e uma escola básica a enfatizar, com base no mesmo acrónimo, a necessidade de *Respect Every Single Person Especially Classmates & Teachers* (Wheeler, 1997). No nosso contexto, Estrela (1995) empreendeu uma investigação relativa às representações de 175 professores de quatro escolas (sendo duas secundárias), envolvendo as principais regras de conduta na sala de aula que o professor se dava a si próprio, que regras orientavam os comportamentos dos alunos e quais os valores que os docentes procuravam que os seus alunos adquirissem através da prática pedagógica quotidiana. As regras e valores considerados muito importantes por mais de 50% dos respondentes foram: regras dos alunos (respeitar o professor (77%), não perturbar a aula (75,4%), respeitar os colegas (67,4%), estar atento (61,1%)); valores (responsabilidade (78,3%), verdade (70,9%), respeito pelos outros (70,3%)).

em geral cada vez mais individualista e insensível às necessidades e limitações dos seus membros, e uma Escola cada vez mais massificada e multicultural. A existência de tais qualidades humanas nos seus membros em contexto escolar (professores, alunos e pessoal) afigura-se como vital para que o bem-estar individual e a harmonia coletiva sejam alcançados. No plano da axiologia, mais concretamente, são três virtudes instrumentais da Justiça, virtude cardinal ancestral enfatizada na história da cultura ocidental, que tem uma preocupação em proporcionar o maior bem para o maior número de pessoas, abrangendo assim as obrigações e responsabilidades pessoais, profissionais e legais em relação a outros, fundada na igualdade e universalidade dos direitos humanos, onde o ser humano emerge como um fim em si mesmo e não como um meio. Se no plano axiológico, as três qualidades humanas encontram um legítimo enquadramento e justificação, no plano da política educativa no domínio da FPS, o texto fundador de 1986 outorga a Escola com o mandato de incentivar a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (art.º 2º, n.º 4), emergindo explicitamente a responsabilidade e a solidariedade como preocupações educativas. Aliás, no Despacho n.º 19308/2008 (ponto 10), a educação para a solidariedade surge como novo domínio consagrado, que ao longo do ensino básico, a área de projeto e a formação cívica deveriam contemplar no sentido de desenvolver competências. Foi, aliás, a própria Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a incluir nas suas *pistas e recomendações* dirigidas à UNESCO: “Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais” (1996, p. 44).

Finalmente, como já notámos anteriormente, este enfoque deriva igualmente da nossa experiência no terreno em escolas públicas do ensino básico, na medida que são traços de carácter na vida das comunidades educativas com implicações nefastas para a atmosfera escolar e para as qualidades de aprendizagem. Portanto, o que está em causa é a própria formação integral das gerações mais novas que o sistema educativo promove, pondo em causa a construção de uma comunidade ética aprendente. Assim sendo, a nossa proposta em termos de prioridades para o estudo que nos propomos fazer passa pelo trinómio Solidariedade-Respeito-Responsabilidade.

O Respeito significa consideração pelo valor intrínseco de alguém, refletindo desse modo uma virtude restritiva, na medida que não desvalorizamos, depreciamos, danificamos ou destruimos aquilo que é merecedor de honra e valorização. Envolve respeito por si próprio requerendo que se trate da própria vida e pessoa como tendo valor, e respeito pelos outros, que possuem dignidade e direitos idênticos, quer pelo valor inerente à sua condição humana, quer pela função ou posição que ocupam. No âmago da dinâmica relativa a esta qualidade

eminentemente relacional está a ideia: “eu trato as outras pessoas da mesma forma como desejo ser tratado”. Afonso (1999) defende a importância do respeito na vida em sociedade, onde cada pessoa, livre e igual na correspondente medida que o é o seu semelhante, encara o outro como “*outro como eu*”. A interação entre as pessoas é assim caracterizada com civilidade, cortesia e dignidade. Na dinâmica interpessoal, não existe espaço para a ridicularização, embaraço e mágoa intencional. As diferenças pessoais, dentro de certos limites, são aceites e compreendidas. Aquando da existência de conflitos, são dirimidos e tratados sem recurso a qualquer tipo de violência. Essa virtude envolve o respeito pelo complexo universo das outras formas de vida e do ambiente associado, requerendo que não se cometam crueldades com os animais, e haja cuidado com o ecossistema no qual toda a forma de vida subsiste e depende. Neste trabalho, focaremos o respeito pelo próximo. Como Xavier Jares afirma:

Não existe possibilidade de convivência sem diálogo. E não existe diálogo autêntico sem respeito, sem reciprocidade no trato e sem reconhecimento de cada pessoa. O respeito é uma qualidade básica e imprescindível que fundamenta a convivência democrática num plano da igualdade e tendo implícita a ideia de dignidade humana (citado em Baptista, 2011, p. 50).

Ainda na consideração do respeito pelo próximo como valor essencial, Estrela e Silva (2010) argumenta:

O respeito é assim um valor essencial, compreende-se, porque é o respeito que, no interior das instituições, leva a que cada um de e todos sejam merecedores de igual estima e consideração. Mas o respeito também surgirá aqui, quem sabe, porque se sente como algo que falta, algo que, muitas vezes, não estará presente nas relações de uns com os outros e que, por causa disso mesmo, tais relações (igualmente no interior da escola) são eticamente diminuídas e a estima em consideração desiguais. O respeito é então uma condição de justiça: se para mim o outro é igualmente livre e radicalmente igual, tanto ele como eu temos direito ao mesmo, devemos receber por igual o que haja a receber, e dar em igual medida o que houver que ser dado (pp. 50-51).

No que concerne à Responsabilidade, extensão do Respeito e representando a faceta ativa da nossa moralidade (literalmente significa *habilidade em responder*), entramos no âmbito das obrigações positivas. A responsabilidade está claramente na zona de interseção entre o carácter moral e performativo pois motiva a pessoa a efetuar o que é correto, estando assim no cerne da coragem moral. De acordo com Lickona e Davidson (2005), “it lead is to fulfill our commitments and to intervene when necessary to stand up for what is right and correct what is wrong” (p. 148). Este domínio abrange tratar da sua própria pessoa e possessões, realizar adequadamente o trabalho que é necessário fazer, honrar os compromissos, prestar contas pelas ações tidas não apresentando desculpas ou acusando terceiros, cumprir as obrigações morais, usar de bom julgamento, ter noção das consequências dos atos e exercer controlo-próprio. Hans Jonas, filósofo do século XX, concedeu à responsabilidade uma centralidade notória no campo da ética. Ele preocupa-se com o futuro da humanidade, com aquilo que no tempo vindouro

ocorre face às decisões tomadas, enfatizando desse modo as questões vinculadas à política pública num quadro de responsabilização sistêmica e prospectiva. As suas palavras de exortação a esse respeito são elucidativas:

Age de maneira tal que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de autêntica vida humana sobre a terra (...) que os efeitos de tua ação não sejam destrutivos da possibilidade de autêntica vida humana futura na terra (...) não ponhas em perigo as condições da continuidade indefinida da humanidade na terra (...) inclui na tua opção presente, como objeto também de teu querer, a futura integridade do homem (Jonas, citado em Kuiava, 2006, p. 58).

A outra qualidade, com clara interseção com a Responsabilidade é a Solidariedade. Em certo sentido, poderia ser considerada uma extensão da Responsabilidade, pois a responsabilidade não se confina às áreas somente orientadas para o próprio, mas tem igualmente um foco para terceiros, tais como ter oportunidade de tratar e zelar de outras pessoas e fazer uma contribuição tangível para o bem-estar de outros seres humanos (responsabilidade social). A Solidariedade requer que a pessoa possa contemplar empaticamente o outro na sua condição humana, ao ponto de poder doar-se altruística e desinteressadamente.

O pensador contemporâneo Emmanuel Lévinas tomou como base da sua ética, a ideia da responsabilidade pessoal pelo outro. A responsabilidade tem uma centralidade tão expressiva no campo da ética *levinasiana*, que rompeu com o ponto de vista filosófico tradicional. Para ele, a responsabilidade já não decorre da liberdade, assumindo-se ao invés, como o fundamento primeiro e essencial da estrutura ética, sendo como uma vocação que satisfaz um chamado (Afonso, 2007a; Kuiava, 2006). Estabelece uma *lei do rosto*, uma injunção moral, um imperativo categórico de tipo kantiano, na continuidade do princípio ético em que assentou o cristianismo (ama o próximo como a ti mesmo), que se manifesta no afetivo encontro extraordinário rosto a rosto. O outro detém uma singularidade própria, é outro mundo interior, que desafia radicalmente a consciência humana a ser convocada à equidade e à justiça (Baptista, 2011, p. 26). O *eu* perante o outro é infinitamente responsável, dimensão exclusiva e que não se pode delegar. Ao olhar para o outro, face a face, a evidência que se nos impõe é a do imperativo da solidariedade com aquele que conta conosco (CRSE, 1988; Kuiava, 2006).

A tónica recai assim nos relacionamentos humanos, onde a preocupação com o bem-estar do outro, a sensibilidade, a generosidade, a bondade, a empatia, o cuidado, o altruísmo, sejam realidades tangíveis nas interações entre as pessoas. Sinteticamente, lida com o diligente interesse e desvelo carinhoso pela vida de terceiros. De alguma forma, a Solidariedade reveste o Respeito e a Responsabilidade com um sentido profundo de humanidade, de uma filantropia portadora do mais genuíno reconhecimento da dignidade e valor da pessoa humana, refletindo uma triangulação ponderada em matérias suscetíveis de ênfases exacerbadas. Assim, o eventual reconhecimento e tratamento de situações e circunstâncias que requeiram atitudes frontais e

firmes, têm subjacente este critério de empatia e generosidade, cuja alavanca não se baseia em qualquer intuito repressivo, mas, ao invés, no esforço abnegado e persistente da Escola em prol da melhoria e da reabilitação humana e social.

1.3. Cidadania e Carácter: é possível dissociá-los?

A Cidadania é uma noção antiga que encontramos tanto na *polis* grega como na *civitas* romana, onde os cidadãos participavam no governo da cidade. Hoje, a amplitude, o horizonte, a responsabilidade e o desafio, de se ser um cidadão do século XXI, cresceram substancialmente, adquirindo um cunho universal nunca antes ocorrido na história da humanidade. Concentricamente, a Cidadania abrange gradativamente as esferas local, regional, nacional e supranacional²⁵.

Relativamente à conceptualização da Cidadania, esta tem vindo a registar, ao longo do tempo, limites cada vez mais amplos, desde a ênfase à pertença exclusiva e exclusivista a uma cidade (cidadania *clássica*), passando pela conquista de direitos vários, derivados principalmente da matriz axiológica da Revolução Francesa (cidadania *moderna*), até a uma dimensão denominada *sócio liberal*, onde cada indivíduo desfruta plena e soberanamente de um conjunto de direitos (Freire-Ribeiro, 2010). No contexto português pós 25 de Abril de 1974, uma cidadania de recorte democrático²⁶ emergiu, no seguimento da prevalência evidenciada nas sociedades ocidentais do pós-guerra da década de 40 do século XX, onde a Declaração Universal dos Direitos Humanos concedeu o padrão axiológico enaltecido e adotado, com especial evidência na recusa de uma organização social e política marcada pelo totalitarismo (Roldão, 1999). Esse pano de fundo diversificado, que tem caracterizado a essência conceptual da Cidadania, tem salientado a natureza simultaneamente individual/gregária do ser humano, da inerência de ser portador de direitos/deveres, e de poder ser um agente participativo na comunidade que faz parte. Por conseguinte, faz sentido, colocar a seguinte indagação: em que medida será possível dissociar a Cidadania das dimensões morais? Quais são os argumentos aduzidos, para que se incorpore a vertente da moral na essência da Cidadania? O primeiro vincula-se à natureza ampla da conceptualização do conceito e o segundo, estritamente relacionado com o precedente, aborda o vínculo entre a Cidadania e a própria democracia e respetiva vivência democrática.

²⁵ Como afirma Freire-Ribeiro (2010, p. 67) aludindo a Sócrates, “*mais do que ser cidadão nacional impera ser cidadão do mundo*” ou como Reis-Monteiro (2003) nos lembra, no contexto do Império Romano, podia-se dizer com orgulho “*civis romanus sum!*” (sou cidadão romano), mas presentemente, cada ser humano deve poder dizer: *Civis humanus sum!* (Sou cidadão humano!).

²⁶ O conceito de cidadania é deverdor, historicamente, a diversas tradições de pensamento político. A tradição liberal enfatiza os direitos civis e políticos, expressos nas liberdades individuais (de pensamento, de expressão, de participação e de associação). Por seu turno, o comunitarismo sublinha a pertença a uma comunidade, realçando desse modo os direitos sociais e culturais. Finalmente, a cidadania apresenta-se para a tradição democrática como participação ativa dos cidadãos na sociedade (Afonso, 2010).

1.3.1. Conceptualização da Cidadania

Contrariamente a uma conceção em torno da Cidadania, que redunde exclusivamente numa literacia e participação²⁷ política ou no serviço social voluntário (Davies, 2006; Arthur & Davies, 2006), hoje, na linha conceptual enfatizada pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (totalidade do ser e não reducionismo)²⁸, existe um consenso alargado, nomeadamente na investigação académica recente e na tomada de posição de reconhecidas instituições, de que o cidadão não pode ser perspetivado somente através de um determinado prisma (Althof & Berkowitz, 2006; Audigier, 2000, citado em Freire-Ribeiro, 2010). Um cidadão competente, envolvido e efetivo, é alguém detentor de determinados traços que são necessários para uma participação plena no plano político, económico, social e cultural. Tal cidadania necessita de um conjunto de competências (cognitivas, processuais, éticas e de ação) que abranjam de forma equilibrada, criativa e contextualizada, os seguintes 4 domínios²⁹: 1) conhecimento político e cívico (conceitos como a democracia, compreensão da estrutura e dos mecanismos do processo legislativo, direitos e deveres dos cidadãos, os problemas e assuntos políticos contemporâneos); 2) habilidades intelectuais (capacidade de compreender, analisar e verificar a fidedignidade da informação acerca do governo e políticas públicas sobre determinadas matérias); 3) competências sociais e de participação (capacidade de pensar, argumentar e expressar as suas opiniões nas discussões políticas; habilidades na resolução de conflitos; saber como influenciar as políticas e decisões através da petição e do *lobbying*, construir coligações e cooperar com organizações parceiras); e 4) possuir certos valores, atitudes e disposições *geradores de motivação* (interesse em assuntos políticos e sociais; sentido de responsabilidade, tolerância e reconhecimento dos seus erros; apreciação dos valores nos quais as sociedades democráticas são fundadas como a democracia, justiça social e direitos humanos). Nesta última vertente, os Direitos Humanos que compõem o eixo da adesão aos valores da democracia, sublinham na sua filosofia conceptual a dignidade de todo o ser humano, o respeito, a liberdade, a solidariedade, a tolerância, a compreensão ou a “coragem cívica”. A Declaração

²⁷ Menezes, desde o início da década de noventa, tem desenvolvido um pertinente e amplo trabalho em torno dos processos de socialização política ao nível da participação ativa na sociedade dos mais jovens (numa perspetiva nacional e europeia). Reconhecendo-se a necessidade da participação dos cidadãos na esfera pública, nas múltiplas esferas que vão além das associações culturais e recreativas, um dos últimos trabalhos nesse sentido indaga como os adolescentes constroem o significado de serem cidadãos, no âmbito das oportunidades de participação na família, escola e comunidade (Azevedo & Menezes, 2010).

²⁸ No relatório produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a conceptualização da Educação engloba quatro pilares, que enaltecem a totalidade do ser e contrapõem qualquer reducionismo. Dois deles estão intimamente relacionados com a FPS, ajudando-nos a focalizar e a não negligenciar determinadas dimensões humanas, a saber: aprender a viver juntos e aprender a ser, onde a compreensão do outro, a capacidade de encetar projetos comuns, gerir e dirimir potenciais conflitos, e viver autónoma e responsabilmente são consideradas metas educativas para o ser humano ao longo da formação. Nesse processo desenvolve-se de forma holística como pessoa, numa dialética constante e simbiose entre espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade (Unesco, 1996).

²⁹ Particularmente, Audigier sustentou que a Educação para a Cidadania não poderia ser insensível aos seguintes três domínios de competências, a saber: domínio cognitivo, domínio ético-afetivo e domínio social e de ação. Particularmente, no que concerne às competências ético-afetivas, estas articulam-se em torno da prática de um compromisso moral assente em valores como a liberdade, a igualdade e a solidariedade (2000, citado em Freire-Ribeiro, 2010).

Universal dos Direitos Humanos (DUDH)³⁰, aparece “como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações”, e pretende que todos os cidadãos “se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais” (para um bom enquadramento e exposição da DUDH ver Freire-Ribeiro, 2010, pp. 57-58). Estamos perante direitos que não se apelam unicamente em situações extremadas, mas reclamam-se na sua expressão quotidiana, que reconfiguram os relacionamentos interpessoais. Essa reconfiguração introduz pontos de referência que delimitam o espaço onde é legítimo coexistir a pluralidade e a expressão heterogénea da conduta e posicionamentos humanos, fazendo, inclusive, com que a tolerância seja ela própria uma virtude balizada por outros critérios normativos (Althof & Berkowitz, 2006; Audigier, 2000, citado em C. Figueiredo, 2005, p. 35; Legrand, citado em A. Fonseca, 2001, p. 53)³¹.

À luz desse pano de fundo, somos concordantes com vários autores portugueses (Afonso, 2010; Caetano, 2010a; Pereira, 2007; Pires, 2007; Rodrigues, 2008; Roldão, 1992, 1999), os quais têm chamado à atenção para que a Cidadania não seja perspectivada de forma minimalista. Para se ser um bom cidadão, a provisão de capacidades cognitivas e de informação, sendo claramente uma condição necessária, não se constitui como uma condição suficiente. Existe a necessidade de se contemplar a “interiorização de valores associados à liberdade individual e ao respeito pelos outros”, o desenvolvimento de “atitudes que traduzam um comportamento social esclarecido e interveniente” (Roldão, 1992, p. 105), de se atender às “disposições para agir” (Menezes, 2005, p. 18), configurando desse modo o espectro amplo da moralidade onde assenta a educação do carácter. Pires (2007), ao problematizar algumas variáveis a considerar na Educação para a Cidadania, além da tolerância, sublinhou explicitamente a formação do

³⁰ A Declaração Universal dos Direitos Humanos emerge nos anos seguintes ao pós-guerra do conflito mundial de 1939-1945. Volvidos 3 anos após o término da segunda grande guerra, em 1948, 148 nações aceitaram esse documento, assinalando-se assim um progresso notável e ímpar na defesa dos direitos humanos de todas as pessoas à face da terra. Mais tarde, esse movimento inaugurado levou a Comissão Europeia (1997) a reclamar para os sistemas educativos a responsabilidade de endereçar um conjunto de preocupações sociais e morais: os direitos do homem baseados na intrínseca dignidade humana, as liberdades fundamentais, a legitimidade democrática, a paz e a rejeição da violência como meio ou método; o respeito pelos outros; a solidariedade humana; o desenvolvimento equitativo; a igualdade de oportunidades; os princípios da argumentação racional: a ética da evidência e da prova; a observação do ecossistema e a responsabilidade individual. Ainda de acordo com a Declaração do Milénio (ano 2000), o desenvolvimento de um mundo melhor e mais equitativo depende de uma ação relativa à transmissão de valores aos membros das sociedades (Silva, 2012, p. 69).

³¹ Louis Legrand (citado em A. Fonseca, 2001, p. 53) sinaliza, na mesma linha de argumentação, os seguintes eixos: a) o eixo da aquisição de conhecimentos: não se pode ser um cidadão completo sem se conhecer adequadamente o modo de funcionamento da democracia e das instituições democráticas, os processos políticos, jurídicos e financeiros inerentes a esse financiamento, os direitos, liberdades e responsabilidades, dos cidadãos e o contexto social onde se vive; b) o eixo da adesão aos valores da democracia: há que ter em conta os valores que decorrem da filosofia dos direitos do Homem, como a dignidade de todo o ser humano, o respeito, a liberdade, a solidariedade, a tolerância, a compreensão ou a *coragem cívica*; c) o eixo da formação de competências operatórias: ser capaz de resolver conflitos de forma não violenta, saber argumentar e defender o respetivo ponto de vista, ser capaz de interpretar os argumentos alheios, saber reconhecer e aceitar as diferenças, saber fazer escolhas, assumir as responsabilidades, estabelecer com os outros relações construtivas, desenvolver o espírito crítico e a capacidade para relativizar verdades supostamente absolutas. Recentemente, no contexto português, o conceito de cidadania foi também conceptualizado, remetendo para três dimensões: a) Cidadania enquanto princípio de legitimidade política; b) Cidadania como construção identitária; e c) Cidadania como conjunto de valores (M. Santos, 2011).

carácter, ao defender que “a formação do cidadão não se deve ficar pela transmissão de noções de valores. É necessário criar hábitos e atitudes através de experiências e práticas” (p. 33).

A cidadania democrática envolve a capacidade da pessoa se mover além dos seus próprios interesses individuais, para que possa comprometer-se com o bem comum da comunidade, onde ela se encontra inserido (citado em Althof & Berkowitz, 2006, pp. 500-501). A Cidadania é então perspectivada de forma a também incluir os valores, atitudes e comportamentos expectáveis do *bom cidadão* e da própria sociedade (M. Santos, 2011, p. 5). Heater (1999) sintetiza assim as diversas valências que uma pessoa deve incorporar para que, de facto, seja considerado um cidadão pleno: “a citizen is a person furnished with knowledge of public affairs, instilled with attitudes of civic virtue, and equipped with skills to participate in the political arena” (p. 336). O conceito de Cidadania possui assim um carácter multifacetado e holístico, nomeadamente o inter-relacionamento e a relevância do conhecimento cívico, das competências e das disposições (virtudes), refletindo desse modo aquilo que o *Character Education Partnership* designou como carácter cívico (Althof & Berkowitz, 2006). Assim, o carácter cívico resulta da interação das três componentes da Cidadania: literacia (englobando o conhecimento político e cívico e as habilidades intelectuais), participação e moralidade. Se alguma não for contemplada a Cidadania torna-se, respetivamente: uma *Cidadania Alienada* (não detém conhecimentos que permitam uma tangibilidade ao nível da esfera de uma participação esclarecida e produtiva), uma *Cidadania de Bancada* (por muito conhecimento e património cívico e moral, não entra no *jogo real da vida social*, perdendo aquilo que Aristóteles (Séc. IV a.C./1998) considerava a qualidade verdadeiramente característica do cidadão³² – a participação no exercício do poder público na sua pátria) e uma *Cidadania Niilista* (pode até mesmo ter todas as outras dimensões altamente desenvolvidas, mas carece de um núcleo axiológico que possibilite uma intervenção, além de esclarecida e efetiva, moralmente dirigida³³ (ver Figura 1).

³² Crick (2007) chama a atenção de que existe uma diferença entre ser um bom cidadão e um cidadão ativo. Aliás, é possível ser um bom cidadão num estado autocrático ou num estado democrático, sem contudo possuir qualquer tipo de ação juntamente com outros, em matérias que afetem as políticas públicas. É necessário ter um paradigma que não se confina à boa cidadania somente, mas que inclua a dimensão da ação. Pois, desde o tempo dos romanos e dos gregos, o conceito de cidadania significa “people acting together publicly and effectively to demonstrate common values and achieve common purposes” (p. 247).

³³ Veja-se por exemplo, contemplando as preocupações e desenvolvimento da *polis*, como dimensão essencial da atividade política, a cidadania ativa e participativa deve enquadrar-se numa orientação *para a política*, e não *da política*, tal como Weber (1917/2005) polarizou na sua obra.

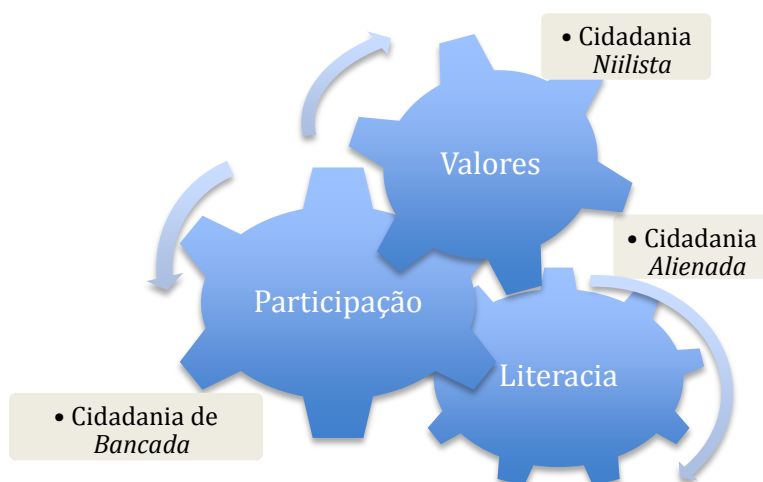


Figura 1. A Cidadania na ausência de uma das suas dimensões³⁴

Portanto, a Educação para a Cidadania, tal como afirma Kerr (2004), tem como coluna vertebral um núcleo essencial de “sensibilidades morais”, que possibilita a construção (ação, preservação e valorização) do respeito, da confiança, da tolerância e da autoestima. O conhecimento e competências por si só não se constituem como fatores suficientes para conduzir à prática de uma cidadania responsável e ativa. É necessário o desejo e a vontade de participar positivamente na sociedade dessa forma (Salema, 2005).

1.3.2. Cidadania e Democracia

Em segundo lugar, existe um vínculo entre a constituição moral de cada cidadão e a democracia e vivência democrática. Essa preocupação relacionada com a moralidade dos indivíduos, para que o sistema político proposto, a República, pudesse subsistir, foi manifesta desde os primeiros filósofos educacionais (Sócrates, Platão e Aristóteles). O carácter cívico ou a virtude cívica surgem assim, segundo alguns pensadores, como um vetor preponderante na composição de uma cidadania harmoniosa e consistente. Uma sociedade democrática, onde a ordem e coesão social são legitimamente almejadas, não pode descurar a predisposição individual dos seus membros.

Viver em conjunto suscita inúmeros desafios que cada pessoa tem de lidar e ultrapassar da melhor forma possível, consubstanciando desse modo uma moralidade pública. Relembramos como a *polis* grega cultivou conscientemente hábitos particulares entre os seus cidadãos,

³⁴ Desde o *Pacto internacional sobre os direitos económicos, sociais e culturais* (Nações Unidas, 1966, artigo 13), passando pelo relatório produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Unesco, 1996), até ao projeto europeu *Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos* (ECD/DH), iniciado em 1997, a ênfase tem recaído na responsabilidade de formar as novas gerações, no sentido de existirem condições para uma convivência harmoniosa conjunta (independentemente de qualquer critério étnico, social ou religioso) e para uma intervenção útil na sociedade. Aliás, este último projeto referido tem vindo a construir um quadro conceptual, expresso em convenções, declarações, recomendações políticas, trabalhos de investigação teórica e aplicada, no campo da Democracia, dos Direitos Humanos, da Cidadania, da Pedagogia e da Formação de Professores, onde a Cidadania é perspectivada como pró-ativa, ética, responsável, descolando-se assim do paradigma minimalista (Salema, 2010).

virtudes perçecionadas pelos gregos como necessárias para a vida na cidade, para se ter uma vida civilizada (Ryan & Bohlin, 1999). A resolução de conflitos e saber lidar com a diferenciação de uma forma justa, quer numa perspetiva intergrupar quer numa ótica interpessoal, é outro dos aspetos do exercício da cidadania (Althof & Berkowitz, 2006; Johnson & Johnson, 2008). Na verdade, esses eixos foram recentemente reconhecidos pelo *Citizenship Education Policy Study Project*, cujo alvo foi identificar as exigências que a cidadania contemporânea iria requerer no dealbar do século XXI. As características fundamentais que um cidadão deveria ter, a bem da própria estabilidade da sociedade global, passariam incontornavelmente por assumir responsabilidade pelas suas funções e compreender, aceitar e tolerar as diferenças culturais, resolver um conflito de uma forma não violenta e respeitadora dos direitos humanos (Narvaez, 2001, pp. 4-5). Vemos assim a necessidade de contemplar os valores da responsabilidade, da tolerância e do respeito pelos outros, como acervo imprescindível à formação de uma cidadania tal que satisfaça os exigentes desafios locais, nacionais e à escala global que a contemporaneidade encerra para a humanidade. Viver juntos de forma pacífica implica a existência de um conjunto básico de valores universais, uma ética comum da humanidade em torno dos direitos do ser humano e da democracia, que os membros da comunidade reconheçam e compartilhem entre si – constituem a “alma da sua identidade coletiva”, a qual constitui o centro de gravidade da importante Educação para a Cidadania (Reis-Monteiro, 2003). É indeclinável a existência de um núcleo axiológico, onde alguns princípios universais mínimos que subjazem à generalidade das matrizes culturais e religiosas, asseguram a liberdade responsável do ser humano e proporcionam um verdadeiro diálogo intercultural (Araújo, 2005; Carneiro, 1999). Um regime democrático carece de uma intervenção ao nível educativo, não somente devido aos problemas de indisciplina e violência social e escolar, mas também pelo recrudescimento da intolerância e da xenofobia, pelo declínio dos valores e da autoridade tradicionais, pela descrença no primado do Direito, e pelos novos problemas éticos emergentes do progresso científico-tecnológico, designadamente no campo das ciências da vida (Reis-Monteiro, 2003). No contexto português, Nata e Menezes (2010), enfatizam essa condição ao nível transpessoal em sociedades heterogéneas, quando sustentam:

A qualidade das nossas democracias depende quer do sistema político em si, quer das ‘virtudes’ dos seus cidadãos. Entre outras, a democracia necessita de cidadãos que participem na vida política e cívica, e que, simultaneamente, tolerem e aceitem a participação e identidade de outros, particularmente quando estes outros pensam de forma distinta da sua e são diferentes de si (p. 3397).

O filósofo educacional Covaleskie (1999) argumenta ainda que sem essa condição, dos cidadãos se apropriarem de um conjunto de disposições morais, a alternativa em zelar pela

manutenção da ordem social seria um sistema que colocaria em causa a própria democracia. O seu pensamento é refletido assim:

In a democratic society, character does matter. For democracy to work, the citizens must have a settled predisposition to do the right thing far more often than not. For social order to obtain, either this must be true or the citizenry must be subject to such pervasive surveillance and regulation that their behavior is controlled despite the lack of this predisposition. No society in which supervision is the means of social control can lay legitimate claim to be democratic. Democracy requires citizens who are, literally, self-governing. Therefore, character formation — the fostering of virtue — is the critical role of education in any society, but perhaps never more than in a society that would be democratic (p. 181).

Apesar das divergências em torno do conceito da cidadania, tem-se chegado presentemente a um consenso relativamente à convicção de que a estabilidade das democracias, o desenvolvimento das sociedades inspiradas e baseadas nos Direitos Humanos e a resposta aos novos reptos do contexto pós-moderno, não somente dependem da organização do Estado, mas também da virtude individual dos seus cidadãos e das suas atitudes de diálogo, de respeito, de participação e de responsabilidade (González, citado em Valenzuela, 2011, p. 44). A Escola torna-se assim, como agente de socialização, não esquecendo o seu protagonismo contemporâneo, uma *oficina de cidadania*, assumindo-se como uma das componentes importantes na estruturação do alicerce do sistema democrático.

1.3.3. Considerações finais

Portanto, chegados a este momento, reiteramos que o conceito da Cidadania, perspectivado nas suas múltiplas facetas e nas suas implicações, requer que a dimensão moral esteja presente, particularmente no seio de uma democracia, pois esta terá implicações na harmonia e coesão social. A democracia necessita, para subsistir, mais do que qualquer outro sistema político, da motivação para ser virtuoso, da partilha de valores e objetivos similares. A *cidadania ativa e efetiva* encerra e requer em termos da necessidade de existir, como condição prévia, a formação de valores operativos³⁵, sob pena de ser apenas um simulacro, uma intenção que reside somente na esfera do currículo pretendido. Como Silva (2012) sustenta, “a cidadania só se completa se também lhe for associada a visão dos valores e da moral” (p. 69).

Assim, educar para a cidadania é perspectivado como um projeto que visa instilar determinadas virtudes, para que se tornem princípios interiorizados responsáveis de um processo de decisão e comportamento dos alunos numa sociedade regida por uma matriz democrática. A responsabilidade moral e social é considerada essencial e condição necessária para que as

³⁵ Esse foi também o entendimento da sociedade inglesa que determinou que a Educação para a Cidadania se tornasse uma disciplina obrigatória, onde sobressai claramente o conceito de *educação com carácter*. Pela primeira vez em 50 anos, é inequivocamente salientado e sustentado o relacionamento íntimo entre carácter e Educação para a Cidadania (Arthur, 2003a; ver Arthur, 2003b, 2003c, 2005, para a evolução da Educação do Carácter no Reino Unido no contexto educacional).

demais componentes que lidam com a literacia política e a participação ativa possam ser realmente concretizadas (Kerr, 2003; Kiwan, 2005).

E, se a cidadania requerer pelo menos uma certa forma de carácter, designando-se virtude cívica ou carácter cívico ou democrático, então a Educação para a Cidadania deverá incorporar as concepções relevantes do carácter e as práticas da educação do carácter (Althof & Berkowitz, 2006, p. 511)³⁶. Não nos parece então forçado em afirmar que a Educação para a Cidadania realmente carece de um fundamento baseado numa educação do carácter, como se de uma pré-condição se tratasse (“a precondition of good citizenry is a virtuously ordered character” (Carr, 2006, p. 453))³⁷. À luz do que foi dito, não faz sentido uma concepção minimalista da Educação para a Cidadania, reduzindo-a somente à provisão de informação e ao desenvolvimento de competências, sem levar em consideração, com a mesma preocupação, o eixo da moralidade e da formação do carácter. Conforme hoje a designação no contexto educativo português estabelece, além de se ensinar sobre a cidadania e através da cidadania, é necessário educar *para a Cidadania*.

1.4. Síntese do capítulo

A triangulação³⁸ contemporânea Família-Escola-Media, induz à instituição Escola responsabilidades acrescidas na educação para os valores. No plano teórico, a NEC surge como uma metodologia necessária que promove, além da plataforma cognitiva, a imaginação moral e a preocupação na conduta baseada em valores centrais à vida em sociedade, honrando uma efetiva e compreensiva abordagem à formação holística do aluno. No plano normativo, está explicitado um processo legítimo de interiorização de valores, da formação do carácter baseado também em experiências, que promova um clima escolar sadio e harmonioso. A atmosfera cívica escolar de um número crescente de escolas oficiais do Ensino Básico, leva-nos a reconhecer que o desenvolvimento moral dos alunos através da formação do carácter é algo que merece ser considerado, como meio de combate e de prevenção, até pela reivindicação que assume de ser uma metodologia eficaz. A teoria do desenvolvimento curricular reconhece a análise das necessidades sociais como uma das suas fontes privilegiadas, aspeto saliente na própria LBSE, que secunda esse postulado, quando menciona que “o sistema educativo

³⁶ De facto, existe uma conexão forte, mas somente se perspectivas e comparações abrangentes estejam a ser usadas (Davies *et al.*, 2005, p. 354). Por isso, Reis-Monteiro (2003) sustenta que a educação para a cidadania está sempre associada, formalmente ou não, à educação moral, pois como Aristóteles já tinha sublinhado, a singularidade dos seres humanos em relação aos animais, evidencia-se pela sua capacidade única de ter a percepção do bem e da justiça, do mal e da injustiça.

³⁷ Apesar de se reconhecer que a educação do carácter pode servir como fundação para a Educação para a Cidadania, está-se longe de ter um isomorfismo. Enquanto a educação do carácter foca mais nos conceitos morais, “manners” e civilidade, a educação para a cidadania foca mais em questões relacionadas com as interdependências da vida social, onde a esfera política tem um peso inevitavelmente forte, com uma forte componente académica em áreas como o governo, civismo, história. Muitas são as disposições, os traços comuns a ambas (justiça social, responsabilidade pessoal e social, equidade). Mas a diferenciação é mais uma matéria de grau do que uma questão de categorização (Althof & Berkowitz, 2006, pp. 512-513).

³⁸ Além desse trinómio, não devem ser negligenciadas as redes amicais, espaços de comunhão de valores e de partilha de experiências, *locus* privilegiados de socialização *endogeracional* (ver Quaresma, 2011, pp. 58-59).

responde às necessidades resultantes da realidade social” (Artigo 2º, 4). Todos os eixos ventilados asseveraram positivamente a necessidade de encarar a Nova Educação do Carácter como problema de investigação educacional premente.

Na esfera da Formação Pessoal e Social justifica-se “que hoje a Escola tenha uma tarefa redobrada na questão da educação para os valores” (Valente, 1989b, p. 489, 2006), a qual, perspectivada à luz da formação do carácter, implica igualmente o reconhecimento de que a *carga* relativa à educação do carácter, inevitavelmente tem recaído sobretudo na Escola (Arthur, 2003b, 2005).

Sustentamos que uma cidadania ativa, responsável, livre, autónoma e solidária, não pode surgir dissociada da reflexão e desenvolvimento de referências e critérios pessoais normativos de conduta. Aliás, esses são vetores presentes na matriz conceptual ainda vigente do texto fundador de 1986, cujo teor lançou as bases para o surgimento da Educação para a Cidadania no Ensino Básico público em 2001. Assim sendo, doravante, quando utilizarmos a expressão Educação para a Cidadania, estamos também ou sobretudo a contemplar a dimensão moral.

Todavia, reconhecemos desde já que este posicionamento a que chegámos é polémico, apesar de não colocarmos em nenhum momento em causa as demais componentes (participação, literacia política, etc.). Mas somente o facto de assinalar a componente *virtuosa*, como âmago de se ser cidadão, despoleta invariavelmente questões ideológicas e políticas, enquadrando-se naquilo que Pacheco (2000, pp. 110-111) menciona como a “linguagem política do carácter”. Essa linguagem é utilizada, segundo a sua argumentação, por movimentos políticos conservadores, cuja matriz realça uma cidadania associada a “projetos de moralidade”, os quais concebem a Escola e os demais espaços socializadores (família e comunidade) como contextos privilegiados para doutrinar valores tradicionais. Ora aqui está, julgamos nós, um pertinente ponto, que antecipa e desde já apresenta um dos objetivos principais do capítulo quatro, onde será efetuada a ponderação do carácter doutrinator da NEC, da potencial dependência de uma agenda ideológica e, em última análise, da formação de cidadãos impossibilitados de exercer a sua autodeterminação ética.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Aquilo que conhecemos acerca do mundo será conhecido através da nossa experiência. A nossa experiência é, por sua vez, mediada pela experiência prévia. A nossa experiência prévia é moldada pela cultura, língua, pelas nossas necessidades e por todas as nossas ideias, práticas e acontecimentos que nos fazem humanos. É também moldada pelas nossas capacidades genéticas, aquelas disposições particulares que constituem a nossa marca intelectual e que nos distinguem do resto da humanidade.

(Eisner, 1998)

A nomotética ou quantitativa defende a aproximação entre ciência social e ciência natural, de tal modo que a mensuração, a quantificação, a busca da causalidade, do controle estatístico e de variáveis tornam-se o meio para gerar conhecimento válido e universal. Por outro lado, a abordagem idiográfica, hermenêutica ou qualitativa destaca a diferenciação entre os dois tipos de objectos de estudo - o físico e o humano - ao admitir que, ao contrário do objecto físico, o homem é capaz de reflectir sobre si mesmo e, através das interações sociais, construir-se como pessoa. No caso desta última abordagem, à ciência social não deveria importar o modelo da ciência natural, e sim criar um outro que se apoiaria na descrição, no entendimento, na busca de significado, na interpretação, na linguagem e no discurso, gerando um tipo de conhecimento válido a partir da compreensão do significado do contexto particular.

(Gondim, 2002)

A presença do investigador no terreno introduz neste uma série de novas relações sociais. À medida que se vai prolongando, o trabalho de campo vai não só reorganizando as relações entre o observador e os observados como reorganizando também, em certa medida, o próprio tecido social em análise.

(A. F. Costa, 1986)

Neste capítulo descrevemos os pressupostos e as opções metodológicas assumidos neste trabalho de investigação sobre a Educação para a Cidadania na perspetiva da formação do carácter. Num primeiro momento, formularemos o problema de investigação, expresso na questão central de investigação que norteia todo o trabalho, bem como os objetivos e questões mais específicas. Dada a componente empírica deste trabalho, explicitaremos a forma de recolha, análise e interpretação dos dados. Num segundo momento, serão apresentados os aspetos metodológicos específicos, bem como os pressupostos teóricos, a justificação das opções tomadas, os critérios de confiança e credibilidade. Num terceiro momento, faremos propriamente a descrição do trabalho empírico realizado (escolas, interventores e técnicas usadas).

2.1. Formulação do problema, objetivos e questões de investigação

A problemática de investigação do nosso trabalho pode ser expressa na seguinte questão central: em que medida é que o Ensino Básico público português pode, na atual conjuntura portuguesa, promover o desenvolvimento de uma cidadania detentora de um carácter responsável, com respeito pelo próximo e solidário nos seus alunos? Quais as possibilidades, valências e constrangimentos que o sistema oficial obrigatório e massificado tem, no crepúsculo do terceiro milénio, quando intervém real e objetivamente na formação de um sistema moral e ético, que capacite as futuras gerações a expressarem uma cidadania responsável, com respeito pelo próximo e solidária?

O propósito do estudo é, então, compreender a valorização axiológica e as dinâmicas humanas, pedagógicas e organizacionais em prol da formação de um carácter caracterizado pelo trinómio moral referido, e, assim, equacionar recomendações e propostas de intervenção na área da Formação Pessoal e Social para o sistema básico público.

Os objetivos desta investigação estão articulados tendo em consideração que as exigências da Educação para a Cidadania são simultaneamente de substância e de método. Globalmente, temos objetivos de cunho exploratório que queremos satisfazer, os quais estão entroncados no referencial teórico da educação do carácter apresentado no capítulo 3. Ao utilizarmos a expressão Educação para a Cidadania, estamos a focar especificamente na sua vertente axiológica, particularmente no âmbito dos valores morais, conforme anteriormente defendemos.

Eis os objetivos principais:

1. Compreensão e problematização da Nova Educação do Carácter, quer o seu suporte conceptual, quer as diretrizes metodológicas inerentes. Especificamente, no âmbito da problematização da abordagem no sistema educativo público português, o carácter doutrinador da NEC será equacionado.

2. Análise da evolução das políticas educativas desde 1986 (diretrizes, enquadramento e tensões), as quais têm preconizado um mandato da Escola em prol da Educação para a Cidadania dos alunos no sistema educativo português.
3. Caracterização e análise das perceções dos interventores educativos relativamente à conceptualização das principais qualidades humanas (respeito, responsabilidade e solidariedade), bem como das estratégias e atividades conducentes a esse esforço educativo.
4. Compreensão de como a Educação para a Cidadania se configura transversal e compreensiva no contexto escolar.
5. Identificação de áreas de intervenção no domínio da Educação para a Cidadania, apresentando recomendações e propostas potencialmente extensíveis ao Ensino Básico público. Refira-se, desde já, que tais sugestões para serem consideradas pelo sistema de ensino público como um todo, carecerão de estudos e validações posteriores dado que, concreta e objetivamente, a natureza da investigação que propomos não visa nem permite generalizações a partir dos resultados obtidos. As análises e problematizações limitam-se exclusivamente às escolas participantes.

Com base nos objetivos propostos, surgem as seguintes questões de investigação, que no decurso da investigação estiveram abertas à evolução e refinamento. Num estudo qualitativo, e particularmente num estudo de caso (como será o nosso conforme veremos e justificaremos adiante), o respetivo plano pode ter um carácter evolutivo (Bogdan & Biklen, 1982). As questões podem ser refinadas ou substituídas, no decurso, ou mesmo no final da investigação (Stake, 1995; Taylor & Bogdan, 1984). Eis então as questões de investigação centrais e respetivas especificações que nos propomos responder no final deste trabalho:

1. Quais são as principais dimensões teóricas e metodológicas da Nova Educação do Carácter? A NEC é uma abordagem doutrinadora?
2. Como tem evoluído o quadro normativo, relativo às políticas e diretrizes no âmbito da formação pessoal e social dos alunos no sistema educativo português desde 1986?
3. Em que medida as qualidades humanas do Respeito, Responsabilidade e Solidariedade são valorizados e percecionados pelos membros da comunidade educativa?
 - a. Qual o pensamento e papel dos professores, funcionários, alunos e membros do Conselho Executivo sobre a promoção da formação do carácter na Escola?
4. Quais são as principais estratégias e atividades utilizadas na promoção das qualidades humanas, segundo principalmente a perceção dos interventores educativos?
5. Em que medida a abordagem em prol da FPS é transversal e compreensiva?
 - a. Como é que a promoção da formação do carácter se expressa nas diferentes disciplinas e nos diversos espaços físicos escolares (transversalidade)?

- b. Como a promoção da formação do carácter se articula e manifesta congruência dentro e entre os diversos agentes educativos (professores, funcionários, liderança e encarregados de educação)? Em que medida existe intencionalidade, consistência e articulação na ação educativa entre os diferentes atores educativos no processo de desenvolvimento do carácter (faceta compreensiva)?
6. Quais são as implicações e recomendações derivadas dos resultados de todas as questões de investigação precedentes, em particular para a potencial introdução de programas de educação de carácter no ensino básico público?

2.2. Metodologia da investigação

Esta secção é sobre a metodologia da investigação utilizada no trabalho. Uma vez que os objetivos foram claramente explicitados, a forma mais adequada para os investigar foi considerada. Neste capítulo proceder-se-á, num primeiro momento, à fundamentação metodológica do estudo, tendo em conta os pressupostos que o guiaram, os métodos de recolha e de análise dos dados, procurando-se fundamentar as escolhas metodológicas efetuadas, e os critérios de confiança a que se recorreu, na recolha e análise dos dados. Na segunda parte, apresentar-se-ão os estabelecimentos de ensino e os participantes no estudo, os respetivos critérios de escolha dos mesmos e, finalmente, o planeamento e descrição do trabalho empírico.

2.2.1. Pressupostos teóricos

A investigação qualitativa surge como paradigma³⁹ que responde aos desafios colocados pela ciência moderna e positivista, a qual constitui o pano de fundo da investigação quantitativa, cujas virtualidades no domínio das ciências sociais e humanas, em particular aquando do estudo do relacionamento entre duas variáveis têm sido reconhecidos. Porém, tais desafios deveriam ser ultrapassados através de pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos diferenciados, para que pudesse ser recuperado o sentido, o contexto e a dimensão particular humana do conhecimento. Em termos ontológicos, a realidade torna-se um constructo, baseada na interação com a pessoa, dependente das suas referências e perceção. Além da dependência de quem observa, o fator contexto, onde um dado fenómeno ocorre, é outro aspeto determinante. Decorrentemente da perspetiva ontológica adotada, no que concerne aos pressupostos epistemológicos, o ponto central é o reconhecimento da interação dinâmica e constante entre o investigador e o objeto de análise, tornando qualquer tentativa de separá-los artificial, pois trata-se de um todo não divisível. Consequentemente, os valores, vivências, capacidades genéticas e cultura do investigador são elementos que influenciam incontornavelmente a

³⁹ Um paradigma (deriva do verbo grego que significa “exibir lado por lado”) constitui um conjunto de crenças acerca do que é a realidade (pressupostos ontológicos), sobre qual é a relação entre o investigador e o seu conhecimento acerca da realidade (pressupostos epistemológicos) e sobre como se pode conhecer a realidade (pressupostos metodológicos). Esse acervo de crenças guia qualquer investigação na seleção e definição da problemática e como abordá-la teórica e metodologicamente (Denzin & Lincoln, 1994; Guba & Lincoln, 1994; Húsen, 1997).

investigação. Deste modo, o conhecimento produzido não pode ser separado do contexto espaço-temporal e inter-relacional onde decorreu a investigação e as generalizações não são possíveis⁴⁰ (Lincoln & Guba, 1985). Portanto, como corolário, em relação aos pressupostos metodológicos, privilegiam-se as focalizações ideográficas em detrimento de uma abordagem nomotética (Denzin & Lincoln, 1994; Guba & Lincoln, 1994; Lincoln & Guba, 1985).

O fenómeno deve ser então investigado no seu contexto natural, minimizando qualquer interferência, não o manipulando e respeitando o natural desenvolvimento do mesmo (Lincoln & Guba, 1985). É portanto uma metodologia naturalista que, subsequentemente, faz do estudo do próprio contexto um aspeto importante do paradigma qualitativo. Além disso, é também interpretativa, pois intenta-se clarificar racionalmente, da melhor forma possível, “os mundos da experiência daqueles que estão a ser estudados” (Denzin & Lincoln, 1994, p. 12). Para aceder ao mundo experiencial do outro, e para analisar seriamente o mundo que se está a inquirir, o investigador pode recorrer a uma variedade de métodos e procedimentos rigorosos como a observação direta minuciosa, a entrevista e a análise documental. Em todos eles, o investigador constitui-se como o melhor instrumento de recolha de dados. Essa distinção deriva da sua potencial adaptabilidade, em particular em situações de mudança, e da capacidade em valorizar e interpretar toda a sorte de modulações e *nuances* inerentes às interações humanas, bem como a intervenção dos seus próprios valores na construção do fenómeno em estudo (Lincoln & Guba, 1985; Maykut & Morehouse, 1994). Resumindo, os pressupostos que expusemos salientam a importância da pessoa envolvida na investigação como elemento decisivo na construção do significado, e enfatizam o contexto e o carácter holístico da própria investigação, onde teorias, factos e valores dependem reciprocamente (Denzin & Lincoln, 1994; Guba & Lincoln, 1994; Húsen, 1997). Vejamos de seguida as opções metodológicas particulares e a respetiva fundamentação.

2.2.2. Opções e justificação do dispositivo adotado

Portanto, metodologicamente, para atingir os objetivos mencionados e com base nos pressupostos teóricos já apresentados, seguimos o pensamento de Bogdan e Biklen (1982), quando referem que o investigador deve adotar as metodologias qualitativas quando não pretende somente saber o que é feito, mas o que é sentido, como é sentido e como se percebe o desempenho nas funções que se assume. Pretende-se compreender um fenómeno na sua

⁴⁰ Conforme veremos adiante, por exemplo, nos estudos de casos, a seleção dos mesmos não visa “representar o mundo” mas representar o caso (Stake, 1994, p. 245). Não se torna legítima qualquer generalização, i.e., efetuar extrapolação dos dados para outros contextos com base em qualquer procedimento estatístico-inferencial. Se o estudo de caso revelar um contraexemplo, pode ser que a generalização seja passível de ser refinada ou, sendo um exemplo positivo, pode conferir mais confiança na própria generalização que é *a priori* sustentada (Stake, 1995). O que pode ser possível é aquilo que tem sido designado uma generalização naturalística, decorrente da avaliação e comparação das experiências pessoais de terceiros e do conhecimento do caso que foi investigado. Nesta perspetiva de transferibilidade (Lima, 1992), a generalização procede de “caso para caso”, onde o leitor indaga: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação? (Ludke & André, 1986).

complexidade, numa determinada situação e contexto. Quando as questões de investigação lidam com o *como* ou o *quê* de uma determinada temática, ou mesmo em situações em que o tópico precisa de ser explorado pormenorizadamente, a família de métodos de investigação qualitativa é a mais adequada. A nossa investigação enquadra-se nesse âmbito, pois o problema central lida como as escolas sustentam e promovem o desenvolvimento do carácter nos seus alunos na sua complexidade e dinâmica e ter acesso ao pensamento e à vivência dos diversos membros da comunidade educativa. Por isso, a nossa decisão foi de se recorrer a uma metodologia qualitativa.

Dentro das possibilidades do paradigma naturalista-interpretativo, apesar das dificuldades associadas à primeira experiência⁴¹, a nossa investigação consiste num estudo multicase⁴² (Lessard-Hérbert *et al.*, 1994; Stake, 1994, 1995; Yin, 2003) com triangulação de métodos e fontes. Consideraremos concretamente a consideração de dois casos, os quais serão primeiramente alvo de uma profunda análise individual, partindo da sua especificidade própria, tornando possível a deteção, compreensão e explicação mais profundas das similaridades e diferenças que podem emergir dos casos em análise (Lessard-Hérbert *et al.*, 1994; Miles & Huberman, 1994). O aspeto central do estudo do caso é assegurar que se analisa intensivamente um determinado fenómeno no seu carácter social unitário. Tenta-se assim captar a complexidade de um sistema integrado (descrevendo, compreendendo e explicando), dentro de um contexto de vida real, apelando às múltiplas fontes de evidência disponíveis (J. Duarte, 2008; Goode & Hatt, 1969; Yin, 2003). O estudo de caso privilegia a observação direta e a recolha de dados nos ambientes naturais, ao invés de depender primariamente naquilo que Yin (2003) designa como dados provenientes de resultados de testes, estatísticas ou respostas a questionários. O investigador além de ter que *mergulhar na realidade*, permanecer no terreno (sentir, viver a experiência) deve retirar-se dessa situação para que possa analisar, compreender e interpretar o significado da experiência tida, de modo a obter um conhecimento mais rico e amplo (Maykut & Morehouse, 1994).

Partindo da sua essência conceptual, é um método vocacionado, apesar das reservas⁴³, para a explicação e interpretação de fenómenos complexos que não são passíveis de serem

⁴¹ Os estudos realizados simultaneamente em múltiplos locais constituem-se difíceis de serem realizados numa primeira experiência (Bogdan & Biklen, 1982, p. 98), pois requerem experiência no raciocínio teórico e na recolha de dados por parte do investigador. Ademais, um único estudante pode não possuir o tempo e os recursos necessários para tal empreendimento, o que faz dessa opção uma decisão sensível (Yin, 2003).

⁴² A opção pelo estudo multicase não condiciona a utilização de um método de investigação particular, dado que se trata apenas da escolha dos casos a utilizar e não de escolhas ao nível metodológico (Stake, 1994).

⁴³ Existem de facto preconceitos e críticas em torno do estudo de caso, sendo por alguns, considerado no âmbito das Ciências Sociais o “irmão mais fraco” em termos metodológicos (Yin, 2003). O potencial enviesamento do processo de investigação, os riscos no domínio ético, a impossibilidade de realizar generalizações, a exigência de tempo e recursos financeiros e a possibilidade em derivar num documento volumoso e de difícil leitura, são as críticas e os receios mais comuns e possíveis (Stake, 1995). O carácter microscópico dos estudos de casos, mesmo sendo múltiplos, remetem-nos para um patamar que não contempla a dimensão macroscópica do fenómeno (Yin, 2003). Assim se compreende que os investigadores qualitativos sejam designados jornalistas ou cientistas *soft*, imersos de viés e perspetivas pessoais (Denzin & Lincoln, 1994).

investigados fora desse contexto ao longo do tempo (Yin, 2003). A nossa investigação requer uma compreensão e explanação profundas sobre um determinado aspeto na vivência escolar, as quais são influenciadas por um complexo conjunto de fatores que é melhor compreendido num contexto particular. Os objetivos do estudo reconhecem o carácter holístico e sistémico de um estabelecimento de ensino na sua ação modeladora e formativa, com as suas diversas unidades (professores, funcionários, liderança e alunos), bem como a teia de inter-relacionamentos que carecem de ser destrinchados (Sturman, 1997). Assim, como estratégia de investigação em cada escola, utilizou-se essencialmente uma abordagem qualitativa, com uma componente etnográfica (Atkinson & Hammersley, 1994), com um carácter descritivo-interpretativo, com recurso a múltiplas estratégias, de forma a coletar os dados qualitativos nas duas escolas que serão a base empírica do nosso trabalho. Dada a proeminência da nossa questão de investigação central, a nossa investigação é um estudo de caso coletivo de carácter instrumental (Stake, 1995) e embebido (Yin, 2003), pois procuramos entender melhor o assunto da especificidade da formação do carácter, num contexto onde existem subunidades de análise bem definidas que queremos contemplar (docentes, alunos, funcionários e liderança). Eis, então, as estratégias específicas: a observação direta, as entrevistas semiestruturadas, a análise documental e os *grupos-focais*.

Observação. A observação permitiu aceder a alguns dos contextos formais e informais onde inevitavelmente ocorrem situações reveladoras de como a Escola promove e vivencia a Educação para a Cidadania. Procurar-se-á o desenvolvimento de uma rede de contactos e uma relação de cumplicidade com pessoas chave, para produzir um discurso interpretativo sobre o papel da Escola no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Recolheremos ainda descrições detalhadas e aprofundadas das atividades e comportamentos dos diversos atores educativos, bem como, através de conversas informais, uma gama de interpretações acerca das interações e ações emergentes, compreendendo a respetiva organização, as estruturas e as práticas diárias, que podem incluir atividades, dias especiais, semanas temáticas, cerimónias e assembleias envolvendo toda a comunidade escola, a atmosfera vivida e os valores enaltecidos e partilhados (Patton, 1990). Nas observações de aulas, convergimos a nossa atenção em como o currículo formal é utilizado para endereçar a questão da cidadania, como se caracteriza o relacionamento humano entre os intervenientes do processo ensino-aprendizagem, especialmente no que concerne aos 3 traços de carácter que consideramos com mais detalhe neste trabalho. Optámos por não interagir intencionalmente nos processos e contextos dos estabelecimentos de ensino, não desempenhando qualquer papel específico no mesmo, minimizando desse modo um viés potencial (N. Afonso, 2005). Tentou-se criar um *olhar* abrangente e profundo, tão discreto quanto possível, como se o investigador fosse *papel de parede* (Glesne & Peshkin, 1992). Esse

olhar foi benéfico, no sentido de contribuir para a confirmação das interpretações que emergiram das entrevistas ou de outras fontes, ou, em sentido contrário, de ajudar a encontrar elementos que posteriormente foram também introduzidos no corpo da entrevista (Tuckman, 1994/2000).

Entrevistas semiestruturadas. Em relação às entrevistas, algumas considerações e justificações também devem ser dadas. A realização de entrevistas a vários elementos da comunidade escolar possibilitou, não somente uma interação mais estreita e convergente com os diversos atores escolares, bem como um acesso ao seu pensamento, experiências, motivações e expectativas (Patton, 1990). A opção pela entrevista semiestruturada implicou que todos os intervenientes fossem sujeitos ao mesmo conjunto de questões base, a um esquema que assegurou melhor a neutralidade do processo e a consistência das conclusões (Tuckman, 1994/2000). Não nos pareceu legítimo o uso da entrevista estruturada, mais apropriada para um estudo quantitativo, onde a rigidez e a uniformidade na recolha de dados é bem patente, limitando desse modo o nosso propósito de investigação. Ademais, tendo já identificado um conjunto de tópicos relevantes, à luz dos objetivos de investigação, não nos pareceu do mesmo modo adequado usar a entrevista aberta, que aliás requer determinadas competências profissionais do entrevistador que assumimos não possuir.

Análise Documental. A análise documental, que requer recolha de informação, por exemplo, em publicações, artigos de imprensa, em documentos oficiais e pessoais (correspondência e diários) (Patton, 1990), é considerada a terceira maior fonte que providencia dados num estudo de caso, e providencia ao investigador, a possibilidade de aumentar a compreensão e a vislumbrar ideias significativas para o estudo em questão (Merriam, 1988). Para Lüdke e André (1986), a análise documental também assume grande importância no levantamento de novas questões sobre o fenómeno em estudo. Todavia, a análise dos documentos, particularmente a relativa ao próprio estabelecimento de ensino, não deve ser encarada com absoluta fidedignidade. Por isso, fomos cautelosos e considerámos tais fontes como elementos secundários que eventualmente corroboram evidências de outras fontes analisadas (Tellis, 1997; Yin, 2003).

Grupos Focais. Finalmente, realizámos grupos-focais com alguns alunos. O grupo-focal⁴⁴ é, em termos gerais, uma técnica que recolhe dados verbais, um volume de informações expressivo obtido num período curto definido de tempo, através da interação de um grupo sobre um determinado tópico definido pelo investigador, que assume um papel de moderador. É um

⁴⁴ No entendimento de Morgan (1997), a definição de grupo-focal é ampla no que concerne ao carácter mais ou menos estruturado, à *condução diretiva* do moderador, à composição e dimensão do grupo (tem-se convencionado que este número pode variar entre quatro a 10 pessoas), ao local e ao uso de recursos especializadas para a entrevista. Todos esses elementos deverão estar dependentes dos objetivos da investigação, da natureza do próprio campo da investigação e da reação prevista dos participantes em relação à temática.

recurso metodológico que visa compreender e analisar o processo de construção das percepções, opiniões, crenças, atitudes e representações sociais de grupos humanos, em relação a um assunto (Veiga & Gondim, citado em Gondim, 2002, p. 151). Nas entrevistas de grupo, “participants build on each other’s talk and discuss a wider range of experiences and opinions than may develop in individual interviews” (Morgan, citado em Eder & Fingerson, 2001, p. 183). As discussões em grupo proporcionaram evidências diretas acerca das similaridades e diferenças nas opiniões e experiências dos participantes, constituindo-se uma fonte rica de “insights”, apesar de se reconhecer que a técnica não providencia detalhe e profundidade, relativamente a cada um dos participantes (Morgan, 1997).

Tivemos uma atenção particular na criação de um ambiente natural de entrevista, pois é um aspeto considerado importante na investigação com jovens que faça uso da técnica em consideração. Seguimos igualmente o conselho de utilizar nas entrevistas grupais com jovens, uma abordagem aberta, inclusiva e flexível para que o entrevistador não pudesse ser associado com o professor da turma. No decurso dos encontros, procurámos a qualidade e a riqueza das discussões, tentando moderar da melhor forma⁴⁵, assegurando que existisse um adequado e pertinente guia (Gondim, 2002).

2.2.3. Critérios de confiança e de credibilidade

Nesta secção abordaremos os critérios de confiança e credibilidade que desejámos salvaguardar. Na investigação qualitativa, além de existir uma dimensão de extrema criatividade, largamente dependente do perfil do investigador, existe simultaneamente uma dimensão técnica, rigorosa e estruturada que não pode ser descurada (Patton, 1990).

Reconhecendo que o conhecimento depende da interação com os outros, a confiança entre o investigador e os participantes é absolutamente fundamental para que se possa ter acesso ao seu mundo interno (Lincoln & Guba, 1985). Na investigação que realizámos, a presença e observação no terreno, abrangeu desde a não interação com os atores, até à presença e atitude pró-ativa para recolha de informação, que resultou da evolução da pesquisa e da esperada consolidação e aceitação da presença do investigador. Quando surgiram questões relacionadas com o processo de recolha de dados por parte dos envolvidos respondemos de uma forma honesta (Tuckman, 1994/2000)⁴⁶.

Nomeadamente, em relação às entrevistas que foram realizadas, a relação de confiança, empatia e segurança tentou ser salvaguardada, explicitando o objetivo da pesquisa e as regras de

⁴⁵ A explicitação das regras nos momentos iniciais pode ajudar na sua autonomia para prosseguir conversando. São elas: a) só uma pessoa fala de cada vez; b) evitam-se discussões paralelas para que todos participem; c) ninguém pode dominar a discussão; d) todos têm o direito de dizer o que pensam (Gondim, 2002, p. 154).

⁴⁶ Eis as questões mais frequentes: a) o que é que, na realidade, vai fazer?; b) vai ser discreto?; c) o que vai fazer com as conclusões?; d) porque somos nós os entrevistados?; e) qual será, para nós, o resultado?. Um conjunto de estratégias relativamente ao comportamento do investigador pode também ser considerado (Bogdan & Biklen, 1982).

privacidade, anonimato e confidencialidade⁴⁷ em relação à identidade do entrevistado e à informação recolhida (N. Afonso, 2005). No caso desta investigação, particularmente nas entrevistas, logo no primeiro contacto, esses direitos foram apresentados, tendo sido esclarecido o seguinte (Arabis, 2005): a) a participação é voluntária e a qualquer momento pode haver desistência sem qualquer penalidade; b) qualquer pergunta pode não ser respondida; c) os nomes dos participantes não serão associados com os resultados do estudo (no texto da tese a pessoa envolvida não será referenciada pelo seu nome, mas sim, por um nome fictício ou código criado); d) o acesso às gravações originais será condicionado. Um formulário foi utilizado não só para registar os dados de identificação pessoal, mas também para informar o participante destes direitos, e ainda solicitar o seu consentimento por escrito. Logo no início de cada entrevista⁴⁸, onde o tema específico foi introduzido e onde qualquer esclarecimento foi dado, e antes de ligar o gravador, explicámos que a mesma será gravada em suporte magnético, e que será possível desligar o aparelho se tal for solicitado. Pretendemos que cada entrevista fosse totalmente áudio gravada para que posteriormente fosse transcrita⁴⁹, e finalmente se procedesse à análise de conteúdo (Bardin, 1977/1991). No caso concreto do nosso trabalho, a maioria das entrevistas foram áudio gravadas, com o consentimento expresso das pessoas, posteriormente transcritas na íntegra e sujeitas então à análise de conteúdo (categorização, subcategorização e identificação de unidade de registo). De salientar que, a fim de manter a confidencialidade das respostas, os entrevistados passarão a ser designados por E₁..E_n. Registe-se que numa das escolas, três professores mostraram-se constrangidos, não tendo anuído em ter a conversa gravada, tendo-se optado pelo registo de notas.

A interação com os outros não só levanta a importante questão da confiança, mas também torna igualmente importante a compreensão de como os valores do investigador influenciam incontornavelmente (pois o investigador assume o papel de intérprete) a sua conduta e análise. O viés do observador pode conduzir à elaboração de conclusões não legítimas, baseadas em preconceitos e perspetivas pessoais, os quais influenciam a recolha, processamento e interpretação dos dados (Gay, Mills & Airasian, 2006). Assim, de forma a minimizar esse viés, estivemos conscientes desse potencial enviesamento (Maxwell, 1996). A exposição de informações pessoais e profissionais pertinentes, bem como alguma mudança ocorrida no investigador durante a investigação que seja passível de afetá-la de alguma forma,

⁴⁷ Os três conceitos podem ser distinguidos, a saber: a privacidade refere-se ao controle sobre o acesso que o pesquisador tem da pessoa e dos seus dados pessoais. A confidencialidade salvaguarda o que está acordado entre os dois, em relação ao que será feito com os dados. O anonimato assegura que não se pode identificar a pessoa ou organização que providenciou os dados (Sieber, citado em Miles & Huberman, 1994).

⁴⁸ As entrevistas foram realizadas por nós nos estabelecimentos de ensino. A nossa orientadora, Maria Odete Valente, realizou um grupo focal na Escola Ómega, o que constituiu para nós um momento de aprendizagem.

⁴⁹ De acordo com Stake (1995, p. 66), a decisão de gravar e transcrever deve ser meticulosamente ponderada dado o investimento que é requerido. Na sua opinião, o esforço deve ser em ter tempo e condições para que, no final da entrevista possa ser efetuado o respetivo *facsimile* e comentário interpretativo.

são elementos relevantes nesse processo (Patton, 1990). No caso em concreto, é assim importante referir que numa das escolas envolvidas, lecionámos durante um ano letivo, principalmente ao nível do 9º ano de escolaridade. Na outra escola, estivemos na condição de alunos durante 5 anos, do 5º ano ao 9º ano de escolaridade.

Em relação à força das interpretações efetuadas, o alvo é reduzir o enviesamento interpretativo, resultante da ambiguidade da própria comunicação e de existir somente um investigador no terreno⁵⁰. Assim, a utilização de múltiplas fontes visou incrementar a credibilidade, o rigor e a profundidade do estudo qualitativo, lidando com o fenómeno da forma mais ampla e completa possível, cruzando informações e evidências. Particularmente, no âmbito da nossa investigação, tal foi obtido através do uso de técnicas diversificadas (quando se verifica a consistência dos dados obtidos através de diferentes métodos) e do uso de várias fontes, aumentando os fatores de produção dos dados (quando se verifica a consistência entre diferentes fontes de dados recorrendo ao mesmo método; mas também não negligenciando os dados estranhos ou inesperados) (Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994; Patton, 1990; Stake, 1994, 1995). Essa triangulação ou *bricolagem* (Denzin & Lincoln, 1994) confere robustez interpretativa ao estudo de uma realidade complexa. Como afirma N. Afonso (2005), ela clarifica o significado da informação recolhida, reforçando ou mesmo pondo em causa as interpretações realizadas, ou ainda identifica significados complementares ou alternativos que sublinham a complexidade do contexto. Além disso, o estudo dos objetivos de investigação já mencionados e os focos particulares acima descritos implicou especificamente a recolha de informação ao nível da Escola, nomeadamente dos alunos, professores, membros da liderança e outros que fazem parte da comunidade escolar como os auxiliares da ação educativa.

O rigor da investigação qualitativa não prescinde então da presença do investigador, que estabelecerá um conjunto continuado de interações providas de interesse, que não poderá prescindir de descrever da melhor forma possível o fenómeno do estudo, o contexto respetivo onde se insere, a natureza da interação que estabelece com os participantes e finalmente a interpretação das suas perceções (Altheide & Johnson, 1994; Lincoln & Guba, 1985). Por isso, a investigação que encetámos consistiu num estudo de dois casos com triangulação de métodos e fontes. Não obstante, gostaríamos de ter incluído mais duas escolas, mas detivemo-nos com obstáculos vários que condicionaram essa intenção inicial.

Ainda outro aspeto importante prende-se com a inevitável reatividade ao observador. Portanto, mantivemos uma vigilância crítica para que se pudesse minimizar essas indesejáveis

⁵⁰ Dada a forte componente de observação direta que o estudo deveria ter, idealmente, de forma a conferir mais fidedignidade, mais do que um observador, mas tal não será possível dada a natureza individual do projeto de investigação (Tellis, 1997).

consequências no processo de investigação⁵¹. A todos aqueles que foram nossos interlocutores no terreno, explicitámos que o foco da investigação se relacionava globalmente com o modo como a Escola entendia e agia em matéria de desenvolvimento pessoal e social.

No que concerne especificamente à credibilidade de um estudo de caso, individual ou coletivo, atentámos ainda para os seguintes aspetos que ainda não foram apresentados (Sturman, 1997, p. 65): a) explanação dos procedimentos de recolha de dados; b) dados recolhidos devem ser mostrados e prontos para reanálise; c) ocorrências negativas devem ser reportadas; d) documentação da análise do trabalho de campo; e) clarificação do relacionamento entre asserção e evidência; f) distinção entre evidência primária e secundária e entre descrição e interpretação; g) registo do que é realmente efetuado durante o processo da investigação.

Por último, queremos referir, que dado o forte envolvimento subjetivo do investigador neste trabalho, ao longo do período da realização da tese, apresentámos e debatemos ideias e os resultados preliminares com investigadores, em encontros científicos educacionais.

2.2.4. Outras questões éticas

Numa investigação científica, especialmente aquelas detentoras de uma vertente etnográfica, como foi a nossa, estão sempre presentes questões de índole ética que precisam ser convenientemente endereçadas. Os dilemas éticos numa investigação etnográfica são omnipresentes (Gay, Mills & Airasian, 2006). Algumas preocupações nesta área já foram referidas, aquando das nossas considerações sobre a confiança entre os participantes envolvidos na investigação e a potencial reatividade ao investigador que importa minimizar. Todas elas são questões que não podem ser negligenciadas pelo pesquisador. Tais matérias devem ser tratadas com honestidade, os assuntos entre os envolvidos devem ser preliminarmente esclarecidos e os potenciais obstáculos antecipados, inclusive com o auxílio de uma pessoa neutra que ajude nesse processo (Tuckman, 1994/2000) (ver Anexo 7, para um conjunto de questões éticas ao nível dos procedimentos). Contudo, mesmo salvaguardando esta panóplia de preocupações no domínio ético, concordamos com Punch (1994), quando reconhece que o investigador em última análise deve seguir o seu percurso particular, dado que o consenso e a definição clara em matérias chave da ética da investigação científica (e.g., o que é público e privado, o que constitui aspetos lesivos, os benefícios do conhecimento) não permitem um procedimento inequívoco e totalmente irrepreensível à luz de todas as análises.

⁵¹ A esse respeito A. F. Costa (1986, p. 135) refere que “a presença do investigador no terreno introduz neste uma série de novas relações sociais. À medida que se vai prolongando, o trabalho de campo vai não só reorganizando as relações entre o observador e os observados como reorganizando também, em certa medida, o próprio tecido social em análise”.

2.3. Planeamento e descrição do trabalho empírico

2.3.1. Experiência preliminar de trabalho de campo em escolas confessionais

Existe a forte recomendação em se realizar previamente um estudo piloto, para que o estudo do caso real possa decorrer com maior probabilidade de sucesso (Yin, 2003). Em relação a isso, podemos apenas dizer que tivemos algumas experiências preliminares de trabalho de campo diretamente relacionadas com o tópico desta investigação. Essencialmente, em onze contextos de escolas confessionais⁵², tivemos oportunidade de realizar entrevistas informais com a liderança, visitar as instalações, bem como, em alguns casos, observar as próprias aulas. No contexto britânico tivemos também alguma experiência, no âmbito de um projeto de investigação em escolas estatais⁵³. Tais experiências resultantes de outros estudos, certamente constituíram-se mais-valias para a preparação do trabalho de campo que fizemos, nomeadamente no ensaio da técnica de entrevista e da afirmação do próprio tipo proposto (semiestruturada), e na clarificação das áreas fundamentais que compuseram o guião da mesma.

2.3.2. Critérios de escolha dos participantes

No que concerne aos critérios de escolha dos participantes na investigação, devemos mencionar desde já, que a seleção de pessoas, grupos ou lugares que vão constituir o *caso*” constitui-se a decisão mais crítica em todo o processo de investigação quando se utiliza o estudo de caso (Stake, 1994, p. 243). Começamos então pelos estabelecimentos que estarão envolvidos.

As duas escolas escolhidas, pertencentes ao distrito de Lisboa foram: uma escola básica pública (2º e 3º ciclo) que está inserida num agrupamento (Escola *Alfa*), e uma escola confessional católica marista (Escola *Ómega*). Não visámos primariamente efetuar comparações entre as escolas envolvidas, no sentido de opor um projeto laico e um projeto confessional cristão. Na seleção dos casos procurámos, assegurar uma diversidade de contextos (sócio organizacionais, de relacionamentos entre os órgãos da escola, dimensão, localização, autonomia curricular, níveis de ensino), de forma a enriquecer e a ampliar as possibilidades de análise, e subseqüentemente aumentar a probabilidade da investigação poder ser relevante para o Ensino Básico público. Todavia, ao abordar contextos diferenciados, estamos cientes da perda do grau de profundidade de investigação no seu todo, mas por outro lado, à partida, teremos as

⁵² As escolas confessionais visitadas refletem uma variedade de contextos, dado que em primeiro lugar são instituições educacionais localizadas em três países (Portugal, Brasil e Inglaterra) de diferentes segmentos do cristianismo (católica (e.g., Irmãos Maristas), protestantes (Baptista histórica, evangélica)), compreendendo projetos curriculares com particularidades distintas (desde o ensino eminentemente autodirigido até uma perspetiva essencialmente cooperativa).

⁵³ Integrámos o projeto *Learning for life – embracing core values*, durante 3 meses, nomeadamente na investigação associada à temática “Consistency in values: the transition from primary to secondary school”, em Inglaterra (<http://www.learningforlife.org.uk>). O projeto explorou a natureza e as mudanças na compreensão dos valores por parte das crianças na fase transicional entre a escola primária e a escola secundária e estudou a continuidade da provisão feita pelas escolas para o desenvolvimento do carácter das crianças.

consequências positivas que naturalmente a diversificação de dados e experiências irão promover, no sentido de explorar limites e possibilidades da ação da Escola. Partindo da especificidade própria de cada uma, uma escola de matriz confessional cristã e outra estatal e laica, tornou-se possível a deteção, compreensão e explicação mais profundas das similaridades e diferenças entre ambas. Paralelamente, permitiu reforçar os resultados do próprio estudo, ao proporcionar não só um cruzamento mais eficaz dos casos envolvidos, mas igualmente aumentar a riqueza dos dados recolhidos (Yin, 2003).

Assim, além de termos estado sensíveis aos elementos transversais, às semelhanças e às regularidades no domínio da formação pessoal e social, que potencialmente podem emergir da complexa teia de práticas, de estratégias e culturas das escolas envolvidas, estivemos também sensíveis, quando reconhecemos pertinência relativamente à nossa questão central, às diferenças significativas que conferem especificidades à dinâmica educacional de cada um dos estabelecimentos educativos. Aos estabelecimentos atribuímos a designação de *contrastantes*, devido a um conjunto de facetas distintivas que enunciamos sucintamente no Quadro 1 seguinte.

Quadro 1. Facetas contrastantes das duas escolas escolhidas

Critérios	Escola <i>Alfa</i>	Escola <i>Ómega</i>
1. Natureza do Estabelecimento	Pública	Privada
2. Identidade religiosa	Laica	Confessional católica (maristas)
3. Missão ao nível do Desenvolvimento do Carácter	Não explícita	Formação do carácter explicitada como missão educativa
4. Níveis de escolaridade	5º ao 9º ano (700 alunos)	Pré-escolar ao 12º ano (1300 alunos)
5. Localização e instalações	Periferia Lisboa / antigas	Centro cidade / recentes
6. População estudantil e encarregados educação	Tendencialmente homogénea (classe média baixa, emigrantes)	Tendencialmente heterogénea (classe média alta, alta)
7. Ranking (2011/12)⁵⁴	(410-420)º lugar (2009/10) (490-500)º lugar (2011/12)	(20-30)º lugar (2009/10) (50-60)º lugar (2011/12)
8. Experiência anterior do investigador no estabelecimento de ensino	Como docente (1 ano letivo)	Como aluno (do 5º ao 9º ano)

Além da dimensão de contraste já referida e da acessibilidade da parte do investigador, a escolha das duas escolas dependeu da aceitação das mesmas ao pedido de se empreender uma investigação empírica. A resposta positiva de ambos os estabelecimentos, teve em consideração o facto de termos sido alunos maristas durante cinco anos (situado noutras instalações na década de 80 do século XX) e termos sido, na outra escola, docentes durante o ano letivo de 2005/06 de 3 turmas do 9º ano de escolaridade. Esses dois factos conferem apenas uma maior robustez às considerações e aos resultados obtidos.

⁵⁴ Ranking relativo aos exames nacionais no término no nono ano de escolaridade, estabelecido pelo jornal *Público* (ano letivo 2009/10) (Suplemento *Público* – Ranking Ensino Básico e Secundário, 15 Outubro de 2010) e no ano letivo (2011/12) pelo semanário Expresso (Suplemento *Expresso* – Ranking Ensino Básico e Secundário, 13 Outubro de 2012).

Já mencionámos que gostaríamos de ter incluído mais escolas, mas detivemo-nos com obstáculos vários que condicionaram essa intenção inicial. As dificuldades estiveram relacionadas com a autorização das escolas para realizar o tipo de investigação proposta. Numa fase posterior, soubemos que o parecer positivo foi somente concedido, apesar da demora, devido a sermos ex-alunos de um estabelecimento e ex-docentes do outro. Além dessa questão, cedo nos apercebemos, com a recolha dos múltiplos dados, que não seria comportável, dadas as limitações humanas e temporais, processar devidamente mais casos de estudo.

Escola Alfa - estabelecimento público do Ensino Básico do 2º e 3º ciclos. Relativamente à caracterização do estabelecimento de ensino estatal estudado, podemos mencionar o seguinte: a Escola EB 2,3, inaugurada no ano letivo de 1976/77 como escola preparatória, faz parte de um Agrupamento⁵⁵ de Escolas desde o ano letivo 2004/05, juntamente com outras 4 escolas do primeiro ciclo e jardim-de-infância. Relativamente aos recursos humanos (pessoal docente, não docente e discente), temos respetivamente 115 docentes (2º ciclo: 57 e 3º ciclo: 58), 27 assistentes operacionais, e em termos de população escolar 691 alunos, distribuídos por 34 turmas (14 e 20 turmas do 2º e 3º ciclos respetivamente). O Agrupamento situa-se geograficamente no concelho de Vila Franca de Xira, uma área suburbana considerada um *enorme dormitório*, cuja população trabalha ou estuda na cidade de Lisboa, deixando os alunos para a ausência dos seus familiares durante o dia, com implicações incontornáveis ao nível do acompanhamento e da interação com a própria escola. A cidade onde o estabelecimento está inserido, presentemente, é uma das cidades portuguesas com menos população envelhecida. O contexto social abrange maioritariamente famílias de nível social médio e alguns grupos carenciados bastante relevantes, manifestamente evidenciados pela presente situação de desemprego e por uma população imigrante (oriunda de Angola, Guiné, Brasil e Países de Leste) que procura melhores condições de vida (PE Alfa, 2009/13).

Escola Ómega - A Escola Marista. A instituição Marista⁵⁶, nascida em 1947, é um estabelecimento privado que oferece um ensino confessional católico, especificamente sob a responsabilidade organizacional e pedagógica dos Irmãos Maristas⁵⁷. É um Estabelecimento do Ensino Particular e Cooperativo, a funcionar em regime de autonomia pedagógica. A instituição

⁵⁵ O Agrupamento de Escolas é um agrupamento vertical, sequencial, integrando a escolaridade desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo. O Agrupamento foi criado por Despacho do Diretor Regional de Educação de Lisboa, no ano letivo 2004/2005 e agrupou a Escola EB 2,3 com as 4 escolas do 1º ciclo e Jardim de Infância (PE Alfa, 2009/13).

⁵⁶ O Instituto Marista estabeleceu-se definitivamente em Portugal, com a abertura do Colégio Champagnat (hoje a escola mantém simplesmente o nome), em 1947. Volvidos seis anos, em 1953, o Colégio Champagnat é transferido para a Rua Artilharia Um, passando a designar-se Externato Marista de Lisboa, tendo 14 irmãos na altura (Coelho, 2004).

⁵⁷ Os Irmãos Maristas são religiosos leigos (não sacerdotes) consagrados a Deus, que seguem Jesus ao estilo de Maria (o seu lema: “Tudo a Jesus por Maria, tudo a Maria para Jesus”), inspirados pelo fundador francês do Instituto dos Irmãos Maristas das Escolas (1817), São Marcelino Champagnat (1789-1840). A sua vocação principal é a educação cristã das crianças e dos jovens. Por isso, o seu nome oficial *Fratres Maristae a Scholis* (cujo acrónimo é FMS). Presentemente, espalhados por 77 países de todos os continentes, são mais de 4300 irmãos que desenvolvem as suas atividades eminentemente educativas junto de quase meio milhão de alunos. Nesse empreendimento, delegam diretamente as responsabilidades a mais de 40.000 leigos (PE Ómega, 2009/10).

situa-se numa freguesia lisboeta de 33.678 habitantes, desde o início da década de 90 do século XX. O Externato é detentor de novas e modernas instalações (destacando-se um pavilhão gimnodesportivo, com um palco para representações, piscina, capela, sala de conferências, com capacidade para 250 pessoas e uma enfermaria), com amplos e confortáveis espaços exteriores. Presentemente, 1300 alunos do pré-escolar ao secundário frequentam o estabelecimento (particularmente o 2º ciclo tem 8 turmas e o 3º ciclo tem 12 turmas). Relativamente aos recursos humanos, existem aproximadamente 110 professores envolvidos, distribuídos pelos vários ciclos. O número de funcionários não docentes é cerca de setenta. Inúmeras atividades de complemento curricular são oferecidas aos alunos, em áreas tão diversas como a informática, o inglês, a expressão corporal e artística, a música e o desporto (natação, futsal, basquete, andebol, voleibol, judo, karaté, badmington e ténis de mesa).

2.3.3. Desenvolvimento do pensamento educativo católico

Historicamente, a igreja cristã tem desempenhado um papel fundamental na esfera educativa. A partir do século V, a Igreja⁵⁸ foi a única organização a ocupar-se, de diferentes formas, do ensino em Portugal. Desde essa altura, apesar de um protagonismo maior (único, numa fase inicial) até ao século XVIII, várias tendências têm ocorrido. Chegados ao início do séc. XXI, em 2002/03, não considerando os cerca de 400 centros educativos paroquiais, a quantidade de escolas católicas era aproximadamente de 180 no nosso país (desde o pré-escolar até à universidade). Os estabelecimentos de ensino estão presentes em todas as dioceses, com maior concentração em Lisboa, Porto e Braga, perfaziam 87.129 alunos⁵⁹ (Fernandes, 2003).

Qualquer Escola Católica, no domínio discursivo e no âmbito do seu ideário, tem o seu enquadramento filosófico e normativo, vinculado estreitamente com a filosofia educacional preconizada, particularmente no eixo da formação pessoal e social. E como Alves (2005,

⁵⁸ Durante o período da Idade Média, o ensino público foi promovido pela Igreja, existindo efetivamente um monopólio. Desde esse período, especialmente através das comunidades religiosas, a Igreja tem tido um papel importante na área educacional. As poucas instituições educacionais que existiam na altura eram escolas de catedrais e mosteiros e as universidades eclesiais. No início do século XVI muitas ordens e congregações religiosas surgiram como frentes de apostolado educacional, especialmente em prol dos mais necessitados que de outro modo estariam privados de uma educação sistematizada (como foi o caso dos Irmãos Maristas) (CEC, 2002). A Igreja, além de providenciar uma formação eminentemente teológica, ministrava igualmente outras matérias, através das escolas episcopais, monásticas ou paroquiais. Com os jesuítas, no século XVI, os colégios são fundados, abertos a todos e gratuitos. Os oratorianos são introduzidos em Portugal no século XVIII. Todavia, no decurso da nossa história, apesar do monopólio inicial e da proeminência ao longo de um período substancial, várias vicissitudes têm ocorrido na influência pedagógica exercida pela Igreja. O Estado que durante o Antigo Regime desempenhou um papel secundário neste processo, vai progressivamente assenhorear-se da educação formal (processo de estatização da Escola), substituindo a tutela da Igreja, refletindo as ideias do Iluminismo e da Revolução Francesa (Stein, 2001). As reformas protagonizadas pelo Marquês de Pombal deslocaram intencionalmente a administração do sistema escolar da Igreja para o poder régio centralizado (Adão, 1997). Esse movimento tomou contornos severos em diversos períodos. Em 1759, as escolas da Companhia de Jesus são banidas do país (de facto, em 1834, as ordens religiosas em Portugal e seus domínios são extintos). Em 1901 retornam, mas volvidos apenas 9 anos, em 1910, são de novo expulsas de Portugal, sendo-lhes confiscadas todos os seus bens. A partir da década de vinte do século XX, as relações entre a Igreja Católica e o Estado serenam. Contudo, na história recente contemporânea, depois da Revolução de Abril, retorna de novo um ambiente de pressão e de insegurança, agora com contornos diferentes. Muitas escolas católicas fecharam ou foram entregues ao Estado (Fernandes, 2003).

⁵⁹ Pré-Escolar (escolas: 512; estudantes: 37248), 1º Ciclo (escolas: 185, estudantes: 35579), demais ciclos (escolas: 84; estudantes: 34 666). Estatísticas fornecidas pela Congregação da Educação Católica em Roma e retiradas do *Statistical Yearbook of the Church* (2004) (citado em Grace & O'Keefe, 2007, p. 885).

Outubro) assevera, a tradição pedagógica marista insere-se na mais lídima tradição educacional católica, especialmente a partir das experiências desenvolvidas na França desde o séc. XVI. Para aceder à essa filosofia católica teremos que analisar inevitavelmente diversas fontes que expressam diferentes níveis de abrangência: universal, regional e local. Temos que tomar em consideração os documentos pontifícios emanados da Santa Sé, o ensino do Concílio Vaticano II, as intervenções do Papa, as Assembleias ordinárias e especiais do Sínodo dos Bispos, as Conferências episcopais, a solicitude pastoral dos Ordinários diocesanos, as Organizações internacionais católicas com finalidades educativas e escolares e finalmente as declarações individuais de missão de cada estabelecimento de ensino, cristalizadas nos projetos educativos e curriculares e nos respetivos regulamentos internos (Arthur, 1995; CEC, 1997, 4; Stein, 2001).

Antes do último Concílio Vaticano II, realizado em 1965, o pensamento escolástico providenciou o paradigma que conferiu à educação católica um forte sentido de identidade e estabeleceu princípios nos quais poderia ser desenvolvida. A Declaração Conciliar *Gravissimum educationis*, inaugurou um processo de estudo e de reflexão acerca da missão educacional da Igreja Católica, a qual, a partir desse período, se percebe a si mesma e se relaciona diferentemente com o mundo (Stein, 2001). A filosofia da educação católica, de acordo com a Declaração emanada do Concílio, formava um conceito coeso, consistente e diretivo (Arthur, 1995). Outros documentos se lhe seguiram, alguns tendo especificamente como objeto de análise a Escola Católica, outros possuindo uma maior amplitude no domínio educacional. A Congregação para a Educação Católica⁶⁰, teve a responsabilidade de elaboração desses documentos⁶¹, cumprindo a sua tarefa institucional. Todos eles deixaram os meios práticos da implementação dos grandes objetivos estabelecidos para as circunstâncias particulares de cada contexto educativo⁶². Apesar de se aceitar que não existem duas escolas iguais, existem princípios gerais que refletem a universalidade da igreja e que devem formar a base da educação católica. Certos elementos comuns podem ser expressos diferentemente, dependendo do carisma

⁶⁰ Depois do Concílio Vaticano II, devido à inerente complexidade da Educação e da vasta diferenciação das condições educacionais ao redor do mundo, o Papa Paulo VI criou a Congregação para a Educação Católica (a partir de 1988 passou a chamar-se a Congregação para os Seminários e outros institutos de estudo), cujo foco seria o desenvolvimento do trabalho efetuado pelo Concílio em matéria de educação.

⁶¹ O primeiro a ser concebido foi o documento *A Escola Católica* no final da década de setenta do século XX (CEC, 1977), configurando claramente o que define uma instituição educacional católica. *Leigos Católicos na Escola: Testemunhas de fé* foi publicado em 1982, realçando o papel dos leigos no empreendimento educativo (CEC, 1982, 4). Volvidos 6 anos, em 1988, é elaborado o documento *Dimensão Religiosa da Educação na Escola Católica* que, conforme o nome expressa, insistiu no aspeto confessional que deveria enformar todo o projeto educativo (CEC, 1988). Em 1997, uma Carta Circular *A Escola Católica no limiar do 3º Milénio* versava sobre a identidade e missão das Escolas Católicas no desafiador contexto educacional contemporâneo (CEC, 1997). O documento *As pessoas consagradas e a sua missão na Escola*, na linha do texto do início da década de 80 relativamente ao testemunho e importância dos leigos, é publicado um pouco depois do 40º aniversário do início do Concílio Vaticano II (CEC, 2002).

⁶² Essa é uma ideia explicitada no documento *Dimensão Religiosa da Escola Católica* quando refere que o conteúdo do mesmo oferece unicamente orientações de carácter geral, pois as situações históricas, ambientais, pessoais são diferentes de lugar para lugar, de escola para escola, de classe para classe. Consequentemente a Congregação solicitava um pedido aos responsáveis das escolas católicas (bispos, superiores e superiores religiosas, diretores de institutos) “para que se dignem repensar e adaptar tais orientações gerais às condições locais, que só eles conhecem” (CEC, 1988, 5).

específico do Instituto religioso que fundou a Escola (diocesano, religioso ou mesmo laico), conferindo a cada estabelecimento educativo um carácter próprio (Arthur, 1995; CEC, 1982, 39).

No caso da Escola *Ómega*, é um dos dois estabelecimentos confessionais católicos, fundados e dirigidos pelos Irmãos Maristas em Portugal, membros da Congregação Religiosa que tem convergido a sua ação desde a sua fundação no domínio educativo. Desse modo, não só focaremos as facetas que dizem respeito em termos globais à Escola Católica, mas também privilegiaremos, quando assim for pertinente, o ideário específico marista.

Aquando da fundação do Instituto de Religiosos Educadores, Champagnat recorreu a João Batista de La Salle (1659-1719), atual padroeiro dos educadores católicos, nomeadamente à sua famigerada obra pedagógica *Conduite des Ecoles*, tendo extraído as coordenadas (teóricas e práticas) para a ação educacional do Instituto de Religiosos (Alves, 2005, Outubro). O resultado foi o *Le Guide des Écoles*, publicado em 1853, que constitui uma súmula do ideário educativo, um texto síntese de referência unificador e inspirador, corolário quer das próprias orientações do seu fundador bem como da avaliação dos diversos estabelecimentos.

Os Maristas enquadram e fundamentam a sua ação educativa no documento específico *Missão Educativa Marista* publicado em 1998, fruto de um processo de consulta realizado em 75 países sob a coordenação de uma Comissão Internacional de Irmãos e Leigos. Esse documento está enraizado na filosofia católica educacional geral, conforme se nota pelas inúmeras e recorrentes referências aos documentos já mencionados em secção anterior. Não se tratando de um tratado pedagógico nem de um manual de espiritualidade marista, apresenta-se como “expressão renovada da herança educativa comum” à família marista mundial e do exemplo do fundador Marcelino Champagnat. A destacar ainda, além das Constituições do Instituto, texto fundamental e normativo para os Irmãos, aprovadas pela Santa Sé, em 1986 (IIM, 1996, 169, p. 117) e os Cadernos Maristas, publicação impressa, editada em Roma, que recolhe contribuições na investigação do património marista.

2.3.4. Escolha dos participantes

Turmas e Alunos. Em cada estabelecimento de ensino, focámos em duas turmas do nono ano de escolaridade. As turmas foram escolhidas entre as classes do 9º ano de escolaridade do ensino regular (as demais vias, pela sua natureza, têm turmas onde os alunos, em geral, são provenientes de uma população específica dentro do universo escolar, e por isso não serão contempladas). De forma a poder abranger uma variedade maior, seleccionámos a primeira turma do ano e a última. Em cada turma foram selecionados cinco alunos, escolhidos pelos Diretores de Turma com base na capacidade de expressão oral dos alunos. Trata-se do último ano do

Ensino Básico e representava o término da escolaridade obrigatória, na altura da realização do trabalho empírico. Para a maioria dos alunos da Escola *Ómega*, representa o décimo segundo ano de escolarização no mesmo estabelecimento de ensino. Outro aspeto que concorreu para a ênfase no 9º ano de escolaridade, prendeu-se com a nossa experiência de ensino nesse ano de escolaridade, e com a convergência com o nosso trabalho de investigação até este momento nos anos terminais do Ensino Básico. Além disso, na adolescência, ocorrem inúmeras mudanças significativas a nível físico, fisiológico, sócio afetivo, cognitivo e moral. Nesse período coexistem transformações fisiológicas e biológicas e mudanças ao nível do pensamento formal, desenrola-se a construção da identidade e o desenvolvimento de um sistema ético de valores. Assim, a adolescência, “etapa de charneira no ciclo da vida humana”, na sua imensa riqueza humana, afigura-se como uma das etapas da vida dos alunos em que a necessidade de educação integral é premente (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007, pp. 85 e 88).

No que concerne à utilização de grupos-focais com jovens, o objetivo foi dar voz, num registo não individual, às suas interpretações e pensamentos, e não depender exclusivamente do contributo dos adultos sobre eles ou sobre os temas em análise. Existe evidência que os mais novos se sentem mais confortáveis quando entrevistados em grupos, pois ficam mais relaxados na presença dos seus pares, e ficam mais confortáveis sabendo que estão em maior número que os adultos, naquele contexto em particular onde ocorre a entrevista. A nossa experiência corroborou essa afirmação. Outro aspeto que justificou a utilização de entrevistas grupais, foi minimizar a possibilidade do investigador não contemplar a especificidade dos aspetos da “peer culture”, que assim poderão ser amplamente veiculados através dos diversos contributos. Se os participantes desfrutarem de convívio quotidiano entre si, a interação resultante pode proporcionar a aquisição de relatos mais acurados, pois desse modo sustentam as suas posições perante os seus pares.

Docentes. Os docentes mereceram uma atenção privilegiada, na medida que são eles os principais atores junto dos alunos e constituem-se como a população predominante numa escola (Everett, 2008). No que concerne à escolha dos docentes, estes foram professores das turmas selecionadas. Três professores de cada turma estiveram envolvidos: o professor de uma das áreas disciplinares não-curriculares (Formação Cívica⁶³), mais dois docentes, um da disciplina de Português⁶⁴ e o outro de Matemática. O docente de Formação Cívica era também o Diretor de Turma, tendo assim, além da responsabilidade inerente à dimensão cívica na área não disciplinar, responsabilidades acrescidas na coordenação e promoção da área da Formação Pessoal e Social. Relativamente à escolha do Português e da Matemática, a área das

⁶³ Na escola *Ómega*, a designação é Formação Humana. Doravante, utilizaremos a designação oficial do Ministério da Educação – Formação Cívica.

⁶⁴ Na escola *Ómega*, o docente de Português lecionava ambas as turmas do 9º ano selecionada para o nosso estudo.

humanidades e a área das ciências foram assim ambas contempladas, permitindo aceder a duas disciplinas consideradas presentemente *estruturantes*, situadas em polos diferenciados no que diz respeito à área de FPS. A análise da transversalidade nessas condições foi assim possível. E segundo Pombo (2002), ao pronunciar-se sobre alguns mínimos de acordo em relação à sempre controversa temática do *curriculum*, apontou que em todos os *curricula*, a matemática e a língua mãe (no nosso caso, a língua portuguesa), têm um lugar privilegiado e indiscutível, do princípio ao fim da escolaridade.

Funcionários. Seleccionámos um funcionário⁶⁵ do Centro de Recursos, agentes privilegiados na interação com os alunos nos espaços escolares fora da sala de aula (especialmente num contexto de aumento da jornada escolar diária) e cuja perceção e ação é igualmente valorizada na abordagem da educação do carácter. O Centro de Recursos é o espaço escolar que facilita a todos os membros da comunidade escolar, o acesso aos recursos de informação para o estudo e para a recreação, favorecendo assim os grandes objetivos educacionais (transversalidade, acesso à cultura e, especialmente, o fomento da leitura e da pesquisa). Logo, é um espaço aberto durante o horário escolar onde existe interações várias especialmente com e entre alunos. Pareceu-nos importante analisar esta área na vida escola, na perspectiva de um funcionário desse espaço. Conforme veremos, o contributo ao nível dos funcionários, abrangeu igualmente os espaços exteriores à sala de aula.

Diretor. No plano da Direção o nosso alvo é saber como a liderança da escola concebe o seu papel na promoção do desenvolvimento integral dos alunos e como mantém uma cultura escolar consistente com os valores e princípios cívicos básicos da cidadania. Existe pesquisa que sugere que o Diretor tem um papel signficante em relação ao *ethos* de uma determinada escola (citado em Everett, 2008).

Síntese. Considerando as duas escolas, as duas turmas pelo ano de escolaridade escolhido (9º ano), os 5 alunos de cada uma, as 3 disciplinas envolvidas (matemática, português e formação cívica) em cada uma das turmas, com os seus respetivos docentes, os funcionários e os diretores, temos um envolvimento total de 11 docentes, 20 alunos, 3 funcionários e 3 diretores⁶⁶, perfazendo 20 entrevistas. A fim de se manter a confidencialidade nas respostas, a referência às entrevistas é feita por E₁, E₂,...,E₂₀. As observações e notas de campo realizadas quer dentro da sala, quer noutros contextos fora da sala, são referidas por O₁...O_n.

⁶⁵ Na escola *Alfa* a entrevista foi feita simultaneamente às duas responsáveis pelo Centro de Recursos.

⁶⁶ Foi entrevistado um Diretor de outra instituição marista, o qual já tinha sido Diretor do estabelecimento da nossa investigação.

Eis o Quadro 2, síntese que cruza os intervenientes envolvidos (fontes⁶⁷) com as técnicas utilizadas na investigação empírica realizada essencialmente no período de Janeiro de 2010 a Março de 2010.

Quadro 2. Fontes e técnicas usadas no trabalho empírico nas escolas *Alfa* e *Ómega*

	Fontes		Métodos	Participantes em cada escola	Participantes Investigação	Entrevistas
Duas turmas 9ºano	Docentes ^a	Matemática	Observação de 2 aulas, entrevista e conversas informais	6	11 ^b	11
		Português				
	Alunos		Grupos focais	10	20	4
Funcionário do C. Recursos			Entrevista e conversas informais	1	3 ^c	2
Diretor do estabelecimento			Entrevista	1	3 ^d	3
				Total =	36 participantes	20
Espaços fora da sala de aula			Observação não participante Análise Documental			
a) Todos os docentes eram profissionalizados, tendo um tempo de serviço mínimo de pelo menos 5 anos no estabelecimento. Dos 11 docentes envolvidos nas duas escolas, 8 eram do sexo feminino e 3 do sexo masculino;						
b) A professora de português numa das escolas era a mesma em ambas as turmas;						
c) A entrevista, numa das escolas, foi efetuada às duas responsáveis do Centro de Recursos;						
d) Foi entrevistado um Diretor de outra instituição marista, o qual já tinha sido Diretor do estabelecimento da nossa investigação;						

2.3.5. As observações, as entrevistas e a análise documental

Observações de aulas. No contexto de sala de aula, estivemos particularmente interessados em como o currículo é utilizado para endereçar a questão da cidadania na sua vertente cívica e moral. Em segundo lugar estivemos sensíveis ao relacionamento humano estabelecido entre os intervenientes do processo ensino-aprendizagem, especialmente no que concerne aos 3 traços de carácter que consideramos com mais detalhe neste trabalho.

Entrevistas. O guião da entrevista está organizado em torno de 5 blocos, considerando o tipo de informação específica que se pretende recolher face aos objetivos específicos anteriormente enunciados. No primeiro bloco, o intento foi a legitimação da própria entrevista, motivar o entrevistado, fazer com que se sinta à vontade e garantir a confidencialidade dos dados. Os demais blocos consagram os conteúdos do estudo, que perfazem o corpo da entrevista. O primeiro bloco, dada a sua natureza informal e preparatória, não foi gravado magneticamente. Eis a descrição sumária de cada bloco no Quadro 3, que expressa os objetivos tidos em cada entrevista efetuada.

⁶⁷ Em ambas as escolas, foi-me negada a presença nos Conselhos Pedagógicos e nos Conselhos de Turma, espaços relevantes onde pretenderíamos estar presentes na condição de observadores.

Quadro 3. Objetivos das entrevistas e grupos-focais (guião geral)

Bloco 1: Legitimar a entrevista e motivação do entrevistado: procurar-se-á esclarecer o entrevistado acerca das finalidades e objetivos da entrevista, garantir a confidencialidade dos dados, motivar e solicitar a sua colaboração para entrevista. Solicitar o consentimento do entrevistado para a utilização do gravador.

Bloco 2: Compreender as metas pedagógicas da escola na área moral e ética. Análise dos elementos constitutivos (políticas, estratégias e atividades) do currículo formal, informal e do currículo oculto, que concorrem para um projeto educativo direcionado para a formação do carácter.

Bloco 3: Conhecer os desafios específicos com que a Escola tem que lidar para se realizar no domínio da formação pessoal e social dos alunos.

Bloco 4: Compreender e analisar o modo como a área da formação pessoal e social se configura transversal, compreensiva e holística no seio do estabelecimento de ensino (em relação aos alunos).

Bloco 5: Compreender o papel dos docentes, funcionários e Diretor como dinamizadores e catalisadores da preocupação e promoção educacional em termos morais.

Dado que optámos por utilizar uma metodologia assente na pluralidade de fontes (alunos, funcionários, docentes e liderança), os objetivos acima referidos constituíram um guião comum, o qual foi adotado a cada situação em particular, em função da sua especificidade e do tipo de intervenção em contexto escolar. Desse modo, trabalhámos com uma matriz comum para todos os implicados no processo de recolha de dados, gerindo o teor e a ênfase de cada questão colocada, à luz dos objetivos elencados.

Análise documental. Para que pudéssemos compreender a dinâmica histórica em relação às políticas educativas, foram recolhidos documentos vários, nomeadamente as deliberações da Assembleia da República, e a legislação específica criada pelos diversos governos ao longo do período em estudo, bem como os importantes pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Educação. Subsidiariamente, pudemos também aceder ao conteúdo de debates parlamentares, como complemento sobre a discussão subjacente à publicação dos diplomas mais importantes aprovados pela Assembleia da República. Também acedemos a diversos documentos que se nos afiguraram pertinentes, desde a imprensa escrita até aos comunicados.

Assim, foi incontornável aceder à legislação emanada do Ministério de Educação, direta ou indiretamente relacionada com o tópico em análise, pois é ela que tem configurado e estruturado oficialmente as linhas e diretrizes que os estabelecimentos se devem ater em relação às suas práticas, preocupações e prioridades pedagógicas (e.g., desde a estruturante Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo – até ao recente normativo que define a nova estrutura curricular do Ensino Básico e Secundário). Também foram consultados e analisados os diversos posicionamentos oficiais do Conselho Nacional de Educação (órgão consultivo do governo em matéria educacional), expressos em Pareceres e Recomendações ao longo do período

considerado (e.g., desde o Parecer 6/1989 sobre os Novos Planos Curriculares, até ao Parecer 2/2012 sobre a Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário). Estivemos igualmente sensíveis ao contributo de diversos académicos, reconhecidamente importantes na conjuntura educacional portuguesa, nomeadamente na área dos valores e da missão cívica e moral da escola pública. Particularmente, levámos em consideração o pensamento e os trabalhos dos seguintes investigadores contemporâneos: Thomas Lickona e Kevin Ryan (proponentes da NEC) e Odete Valente, Ramiro Marques, Isabel Menezes e Manuel Patrício (investigadores nacionais da FPS). Investigações académicas, relatórios, imprensa escrita e posicionamentos oriundos do quadrante político e da religião, também foram contemplados de forma a poder melhor compreender a natureza complexa do assunto. Para cada Escola, analisámos, além da missão e visão do estabelecimento de ensino, o seu Projeto Educativo, o Regulamento Interno, os manuais e, quando cedidos, os Projetos Curriculares das turmas envolvidas e as planificações anuais das disciplinas analisadas. Explicita-se no Quadro 4 as fontes fundamentais da análise documental, identificando o nível em que se situa o documento (global, meso ou micro).

Quadro 4. Síntese da pesquisa documental

Nível	Origem	Tipo de documento
GLOBAL	Assembleia da República	- Leis sobre a dimensão cívica moral nas escolas e/ou com implicação nesta área; - Debates parlamentares e audições parlamentares
	Governo/ Ministério da Educação	- Legislação específica e/ou com implicação nesta área - Brochuras de apresentação e/ou divulgação de programas/projetos - Relatórios relevantes e/ou planos globais
MESO	Conselho Nacional de Educação	- Pareceres e Recomendações sobre temas relacionados com a EPC
	Media	- Notícias sobre aspetos relacionados com a EPC - Episódios controversos/conflituais
	Organizações/ Associações	- Conteúdos de sítios <i>online</i> (comunicados, pareceres e artigos) - Center for Character and Social Responsibility - Character Counts! Coalition - Journal of Research in Character Education - The Center for the 4th & 5th Rs - The Character Education Partnership
	Escola <i>Ómega</i>	- Declaração Conciliar <i>Gravissimum educationis</i> - Congregação para a Educação Católica (documentos vários) - <i>Le Guide des Écoles</i> - <i>Missão Educativa Marista</i> - Constituições dos Irmãos Maristas
MICRO	Escolas <i>Alfa e Ómega</i>	- Projetos Educativos - Regulamentos Internos - Projetos Curriculares de Turma - Manuais e Planificações anuais das disciplinas

2.4. Síntese do capítulo

Terminámos este capítulo acerca das questões metodológicas, que se enquadram num paradigma qualitativo usando dois estudos de caso, com triangulação de métodos e fontes. Sabemos que, o que se ganha em profundidade, perde-se em extensão, não estando nas nossas intenções a generalização dos resultados à escala nacional. Nos métodos, além da análise documental, privilegiamos as entrevistas e a observação. Nas fontes, relativamente aos interventores educativos, considerámos importante dar voz não somente aos docentes, mas também aos funcionários, à liderança e aos recetáculos do esforço educativo da Escola – os alunos. Seguidamente, no capítulo três, abordaremos extensivamente a Nova Educação do Carácter nos planos teórico e metodológico.

CAPÍTULO 3

A ABORDAGEM DA NOVA EDUCAÇÃO DO CARÁCTER: TEORIA E METODOLOGIA

A virtude, repete-se desde Aristóteles, é uma disposição adquirida de fazer o bem. (...) o bem não é para se contemplar, é para se fazer. Assim é a virtude: é o esforço para se portar bem, que define o bem nesse próprio esforço. A virtude, ou, antes, as virtudes são os nossos valores morais, se quiserem, mas encarnados, tanto quanto quisermos, mas vividos, mas em acto. Sempre singulares, como cada um de nós, sempre plurais, como as fraquezas que elas combatem ou corrigem.

(Comte-Sponville, 1995, preâmbulo)

Character consists of operative values, values in action. We progress in our character as a value becomes a virtue, a reliable inner disposition to respond to situations in a morally good way.

(Lickona, 1991)

Character Education is the deliberate effort to teach virtue. It's not letting kids decide for themselves what's right and wrong; rather the schools stands for virtues and promotes them explicitly at every run. It's not just talk; thinking and discussing are important, but the bottom line is behavior. Actions, as the psychiatrist Robert Coles has observed, are the ultimate measure of our character.

(Lickona, 1997)

É por isso correto dizer-se que o justo se torna justo por realizar ações justas e o temperado se torna temperado por realizar ações temperadas. Assim, ninguém se tornará sério, se não realizar nenhuma destas ações. Refugia-se na mera discussão teórica, pensando que perseguir abstratamente um saber filosófico é suficiente para ser sério. A maioria age assim, de modo semelhante àqueles doentes que ouvem com muita atenção o que os médicos lhes dizem mas não fazem nada do que lhes foi prescrito.

(Aristóteles, Séc. IV a.C./2004, Livro II, 1105b1, 5 a 10).

There are some values that we hold — some core, bedrock values ... that are so important that, if it is in our power, we will protect our young people from influences that would undermine these basic values. And if that is true, then the inverse is also true, that we will seek ways to actively expose our young people to influences that will teach, support, and reinforce those basic values that are so dear to us. We will do our best to inculcate, model, and train our young people in these core values.

(Kirschenbaum, 2000)

This comprehensive approach to character education makes deliberate use of every phase of classroom and school life: the example of adults, the sense of community among students, the handling of rules and discipline, the resolution of conflicts, the content of the academic curriculum, the process of teaching and learning, the values that govern all parts of the school environment, the character lessons taught through sports and other extracurricular activities, and the treatment and involvement of parents. Values and character are shaped through every human interaction, for good or for ill. Every moment of the school day is a character moment.

(Lickona, 2012, Março)

Neste capítulo procuramos abordar a Nova Educação para o Carácter (NEC), sendo uma das metodologias disponíveis na promoção da Formação Pessoal e Social (FPS) dos alunos em contexto escolar. O capítulo está estruturado em três blocos principais.

A NEC é uma das variadas propostas que têm existido ao longo dos tempos, como estratégia em contexto escolar. Assim, primeiramente, no primeiro bloco, parece-nos importante fazer uma breve referência às demais estratégias contemporâneas⁶⁸, de forma a melhor compreendermos melhor o posicionamento relativo da NEC face a essas propostas diferenciadas, os contornos particulares e específicos, bem como as preocupações idênticas. No segundo bloco, trataremos do domínio conceptual da NEC. Seguidamente, no terceiro bloco, abordaremos o domínio metodológico da estratégia em consideração.

No decurso deste capítulo, não somente desejamos apresentar a natureza das secções que o perfazem, mas também gostaríamos de justificar algumas opções, quer digam respeito à inclusão de determinados conteúdos, quer à ênfase que daremos a pontos específicos. Nesse sentido, gostaríamos desde já de referir que estaremos confinados ao contexto norte-americano (EUA), pois tem sido neste país que o ressurgimento da formação do carácter tem ocorrido de uma forma singularmente expressiva em relação a outras realidades mundiais. A bibliografia sobre a NEC tem sido sobretudo oriunda dos EUA, detalhando o conteúdo e a prática pedagógica subjacente, a qual tem sido implementada em inúmeros estabelecimentos de ensino (Arthur, 2003a).

3.1. As estratégias de FPS no *continuum* Conteúdos-Processos

Neste primeiro bloco, faremos em primeiro lugar uma análise sintética das principais estratégias, dando um destaque maior a duas delas, na nossa explanação. Registe-se que, de acordo com Marques (1998), na literatura da especialidade, as diferentes abordagens surgem como sendo antagónicas, não havendo pontes de diálogo e compreensão entre elas, havendo desse modo uma certa hegemonia em termos de perspetivas, consoante a linha adotada pela publicação⁶⁹.

De acordo com Menezes (1998, pp. 37-92), podemos ter, na consideração das várias estratégias de FPS, à luz das conceções dos resultados desejáveis, um *continuum* de conteúdos-

⁶⁸ Ver Marques (1998), para uma apresentação das principais teorias e modelos de ensino de valores. Além da apresentação dos modelos contemporâneos, particularmente, nos capítulos III a IX é apresentada a teoria de alguns dos clássicos mais prolixos e relevantes nas temáticas da ética, da educação moral e do ensino dos valores, tais como: Confúcio, Platão, Aristóteles, Kant e Durkheim. Pedro (2002) no seu capítulo 2, explana igualmente as teorias da educação em valores, contemplando, além da ética nicomaqueia de Aristóteles, da teoria da autonomia moral em Kant e da moral laica de Durkheim, a ética da responsabilidade de Hans Jonas e a ética discursiva de Habermas (pp. 37-53).

⁶⁹ Marques (1998) não esconde a sua surpresa em relação a esse facto, dado que, segundo o seu entendimento, “estamos em presença de autores que se dedicam ao estudo da educação moral e que têm grande preocupações teóricas com a promoção de valores como a tolerância, o respeito mútuo, a justiça, a concórdia, a compreensão mutual e a amizade” (p. 25).

processos. Parece-nos útil esta tentativa de posicionamento relativo, apesar de existirem outros modelos que enquadram de forma diferenciada as estratégias⁷⁰.

A investigadora da universidade do Porto salienta a principal diferença entre os polos em consideração, destacando que “a ênfase em conteúdos caracteriza as estratégias que privilegiam a aquisição de informações, comportamentos, valores e atitudes, enquanto a priorização dos processos remete para as estratégias que se centram no desenvolvimento de formas mais complexas e integradas de lidar com as situações” (p. 38). No *polo-conteúdos* temos a formação do carácter e o treino de competências. No *segmento intermédio* temos estratégias de intervenção que privilegiam a mudança de processos psicológicos, reconhecendo, no entanto, a importância concomitante de transformar dimensões mais periféricas do sujeito psicológico, como os valores ou as competências de ação. O desenvolvimento em contexto é também privilegiado, almejando-se mudanças ao nível das relações, atividades e papéis que os alunos experimentam nos estabelecimentos de ensino, tornando importante o eixo da qualidade psicossocial das experiências de vida tidas em contexto escolar. No *polo-processos*⁷¹ temos a educação psicológica deliberada, a discussão de dilemas e a clarificação de valores. Estas duas últimas abordagens, dada a sua relevância no contexto educativo português, merecerão da nossa parte uma análise mais ampla e profunda. Eis o Quadro 5 que sintetiza e enquadra as diferentes abordagens ao longo do *continuum* proposto (baseado em Menezes, 1998, pp. 37-87).

Quadro 5. Estratégias contemporâneas de FPS em contexto escolar

Polo-Conteúdos	Segmento Intermédio	Polo-Processos
Formação do Carácter	Comunidade Justa	Clarificação de Valores
Treino de Competências	Abordagem de Afeto no currículo	Discussão de Dilemas
	Proj. Competências para a Vida	Educação Psicológica Deliberada

3.1.1. Estratégias de segmento intermédio e a Educação Psicológica Deliberada

Eis uma síntese das facetas essenciais das 3 abordagens inseridas no segmento intermédio.

A comunidade justa. A abordagem da comunidade justa⁷² proposto por Kohlberg, surgiu no seguimento da avaliação da discussão de dilemas morais, tendo sido reconhecido que essa abordagem em particular focava exclusivamente em aspetos estruturais da moralidade, e não

⁷⁰ Segundo a tipologia bipolar proposta por Marques (1997a), temos os dois paradigmas da educação e da psicologia: o paradigma do consenso e o paradigma do conflito. De um lado, o *consenso* preside, e do outro é a ideia de *conflito*, expressa pela escola desenvolvimentista e pelos modelos que reconhecem o valor da conflitualidade como fator de desenvolvimento dos alunos. Ver também Menezes (1993, p. 324), onde além do eixo onde figuram as estratégias informativo-instrutivas e as de exploração reconstrutiva, é também incorporado, cruzando com o eixo anterior, os sistemas pessoais e transpessoais. Por seu turno, Haste (1992, pp. 36-39) apresenta os seguintes binómios *contraditórios*: autonomia versus conformidade, pensamento v. emoções, concepções individuais do eu v. concepções sociais e comportamento pró social v. comportamento antissocial.

⁷¹ No que concerne às metodologias fundamentais para a Educação para a Cidadania em contexto escolar, Rosa (2007b, pp. 24-26) propõe as seguintes propostas em torno do *polo-processos*, num trabalho com a chancela do ME: processos de trabalho cooperativo, reflexivo, resolução de problemas, negociação/acordo/contrato, simulação de papéis e ações concretas.

⁷² De acordo com Marques (1998), o projeto iniciou-se em 1974, com 60 alunos dos últimos anos do ensino secundário numa escola em Cambridge, perto de Boston.

contemplava adequadamente o vínculo entre a ação e o julgamento moral. A ideia de comunidade justa preconizava um estabelecimento de ensino de dimensões tais, que possibilitasse a interação entre todos os membros. Todos teriam direito de voto, gerando-se assim um espírito e uma praxeologia participativos e democráticos. O governo democrático na escola, concretizado especialmente nas reuniões gerais semanais, aliado à discussão de dilemas orais, seriam as duas estratégias essenciais usadas para o desenvolvimento nos alunos de uma cidadania plena que redundasse numa Comunidade Justa. Assim sendo, segundo Kohlberg, estariam a privilegiar o consenso racional, ao invés da doutrinação, a dignidade de cada membro como agente moral autónomo, criando dessa forma uma escola mais justa alicerçada num modelo de democracia participativa. Nessa comunidade justa, onde a vivência escolar gravita em torno da discussão, do raciocínio e da argumentação sobre a justiça, e onde o conceito de igualdade de direitos é uma pedra angular, privilegia-se a congruência entre ação moral e o raciocínio respetivo. Procedendo dessa maneira, visa-se uma maior responsabilização no cumprimento das normas democraticamente estabelecidas pela comunidade. Este modelo requer, sem dúvida, lideranças empenhadas e competentes e um ambiente personalizado e humanizado, para que a dimensão participativa se concretize (Marques, 1998; Menezes, 1998). Para Kohlberg, a Escola é uma pequena República na qual os princípios da justiça e do amor são centrais, plasmados numa democracia onde professores e estudantes contribuem para o bem da sua comunidade (Power, 2002; ver Lourenço, 1995).

A abordagem de afeto no currículo. Esta estratégia tem sido defendida por James Beane (1990), na linha da argumentação de Kohlberg, em relação ao papel da Escola no desenvolvimento da democracia. De acordo com Menezes, esta abordagem parte de uma conceção abrangente do *afeto* (auto-perceções, valores, crenças, disposições, apreciações, aspirações, atitudes), o qual é sempre manifesto e presente em todas as experiências, mesmo aquelas que não são explicitadas e antecipadamente planeadas. Decorrentemente, a definição dos valores morais e a intervenção no campo curricular e organizacional assumem um papel essencial na abordagem de afeto (Menezes, 1998, pp. 83-84). Visa-se a transformação do clima social de toda a escola na direção de “procedimentos democráticos, altos níveis de interação, personalização, respeito pela dignidade individual, autodisciplina, flexibilidade e tomada de decisão participativa” (Beane, 1990, pp. 152-153).

O projeto de competências para a vida. O projeto *Skills for Life* (1994) apresenta-se como uma intervenção holística de formação pessoal e social, a qual não deve ficar limitada ao micro contexto da sala de aula, sugerindo atividades a serem implementadas, mas convergir simultaneamente mudanças em toda a escola. Nesta abordagem, todos os atores educativos são responsabilizados. Isso implica que não são somente os professores e a liderança a estarem

diretamente envolvidos, mas também os alunos, os encarregados de educação e inclusive a comunidade. Este projeto foi elaborado pela TACADE (uma ONG da Grã-Bretanha ligada à prevenção do consumo de álcool e drogas) em colaboração com o Lions Club (Menezes, 1998, p. 71).

3.1.2. Estratégias assentes em processos

Antes de expor, conforme já mencionámos, as abordagens da Clarificação de Valores e a Discussão de Dilemas, eis uma súpula da outra estratégia que está no *polo-processos*. Segundo Coimbra (1991), os programas de educação psicológica deliberada, concebidos por Mosher e Sprinthall, fornecem o melhor exemplo de concretização do modelo ação-reflexão. Esses programas registaram um desenvolvimento acelerado e abrangente a partir da década de setenta (desde adolescentes em escolas até ao ensino da psicologia e formação de professores). Esta abordagem baseia-se teoricamente no desenvolvimento psicológico, essencialmente perspectivado em termos estruturais-cognitivos, mas não se confinando (como no caso da discussão de dilemas) a um objetivo setorial desse desenvolvimento, o qual deve ser merecedor de uma orientação holística de intervenção, proporcionando à pessoa a “oportunidade de viver e integrar experiências reais de vida em contextos genuínos” (Coimbra, 1991, p. 34). Assim sendo, a reflexão assume um papel importante, permitindo que sejam integradas as experiências proporcionadas, contribuindo para a contemplação do princípio dos três *r*’s: reais condições, responsabilidade e reflexão (rigoroso exame do significado da experiência, que se baseia no pressuposto da capacidade de constante reavaliação e reflexão crítica). A abordagem é assim caracterizada por um conjunto de pressupostos que, segundo Menezes (1998), radicam na sequencialidade do processo inerente ao desenvolvimento psicológico abarcando gradualmente maior complexidade e na necessidade e possibilidade de promover esse desenvolvimento.

Seguidamente, explanaremos então as principais linhas definidoras de dois modelos centrais na Formação Pessoal e Social, a saber: a teoria da clarificação dos valores e a abordagem cognitivo-desenvolvimentista da educação moral de Lawrence Kohlberg, metodologias de promoção de valores que se fundamentam em teorias personalistas e construtivistas, respetivamente. Além da conceptualização teórica, serão sublinhadas algumas críticas, reservas e limitações de cada um dos modelos, de forma a poder interagir no decurso deste trabalho com o modelo da Nova Educação do Carácter.

Essas duas possibilidades de intervenção têm sido as metodologias preponderantes a partir do 25 de Abril no contexto português (no plano da teorização e disseminação académica), facto claramente evidenciado não só nos objetivos programáticos, bem como no tipo de sugestões que os programas da já extinta disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social

sustentavam (Marques, 1999). Todavia, conforme constataremos no capítulo seguinte, no contexto português, não tem existido uma operacionalização efetiva e sustentada à escala nacional de nenhuma dessas metodologias⁷³.

Em contraponto, a Nova Educação do Carácter⁷⁴, daqui em diante designada por NEC, não tem merecido a mesma atenção e consideração no seio da classe docente e académica (Cunha, 1996; Marques, 1999)⁷⁵. É desse modo oportuno relançar o debate, e trazer para o leque de possibilidades de intervenção escolar esta estratégia. Justifica-se essa necessidade pelo desconhecimento generalizado da abordagem em Portugal, pelas indicações positivas que existem da sua efetividade em diversos contextos, e pela necessidade de problematizar alguns aspetos associados às críticas feitas. Veremos, seguidamente, os principais elementos que compõem as três estratégias de formação pessoal e social em contexto escolar.

3.1.2.1. A Clarificação dos Valores

A teoria da Clarificação dos Valores (CV), devedora à metodologia não diretiva e à técnica terapêutica desprovida de juízos morais de Carl Rogers, surgiu com a publicação, em 1966, de *Values and Teaching* pelos professores de educação Louis Rath, Merrill Harmin e Sidney Simon (Rath, Harmin & Simon, 1966). Os autores reconhecem, perentoriamente, que o seu contributo no domínio da moralidade não se assume como panaceia universal em relação à enfermidade juvenil e educacional. Em termos gerais, a metodologia não trata do ensino de valores, mas de ajudar os alunos a clarificar os seus próprios valores, as suas ideias e os seus sentimentos. A ênfase reside substancialmente no processo. Cada estudante deve decidir, por e para si próprio, o que é errado e o que é certo, não sendo correto emitir qualquer juízo moral em relação a diferentes posições. Tendencialmente, o movimento manifestou uma posição crítica em relação às abordagens tradicionais de educação moral (diretivas e com ênfase no conteúdo), chegando-se mesmo a desejar que os pais parassem de fomentar a *imoralidade da moralidade*.

Na construção teórica de Simon, Harmin e Rath, é proposto um processo assente em três estágios (escolha, apreciação e ação), no sentido de equipar os alunos para uma aproximação responsável ao mundo dos valores. Os três patamares englobam sete critérios

⁷³ Uma palavra merecida, ao modelo da Escola Cultural, também chamada de escola pluridimensional ou axiológica (abrangendo assim os valores morais), a qual se inseriu no contexto da Reforma Educativa de 1986 e teve como principal ideólogo e motivador Manuel Patrício (1989, 1993, 1995, 1997, 2011, Julho; ver também Casulo, 2008, pp. 137-154; Marques, 2006b, Junho). A proposta do professor eborense, alicerçada na perspetiva personalista, seria uma resposta ao repto contido na LBSE, mormente os seus artigos 47º e 48º, onde se apela à constituição de uma escola pluridimensional, em contraponto à escola curricular estrita e unidimensional (Branco, 2005). Contudo, teve apenas o apoio ministerial até 1989/1990, remetendo-se assim simplesmente a um conjunto de experiências piloto que decorreram num período reduzido.

⁷⁴ Apesar da transmissão firme e consciente de um património ético, não se tratar claramente de uma ideia nova, o facto de possuir facetas diferenciadas dos programas de formação do carácter da história educacional, alguns autores referem-se a este movimento como a Nova Educação do Carácter.

⁷⁵ Com base nas inquirições realizadas, não encontramos no contexto académico nenhum registo de uma investigação ao nível de mestrado ou doutoramento que se tenha devotado, em larga escala, à Nova Educação do Carácter. Portanto, a NEC surge como um legítimo e pertinente objeto de estudo no contexto educacional público português, quer a análise da natureza do objeto que representa, quer a reflexão sobre a sua não divulgação como abordagem possível.

relacionados com o processo de valoração. Na Figura 2, temos os critérios associados aos três estágios, a saber: (1) escolha livre; (2) escolha de entre alternativas; (3) escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa; (4) ser capaz de ser elogiado e aplaudido; (5) ser capaz de ser afirmado publicamente; (6) manifestar-se no nosso viver e no nosso comportamento; (7) manifestar-se em várias situações e ocasiões, isto é, ser frequente e repetir-se. Os estágios envolvidos e os critérios relacionados, que devem ser todos satisfeitos, definem compreensivamente o processo de valoração, do qual resultam os valores (Azevedo, 1996; Rath, Harmin & Simon, 1966; Valente, 1989a, 1992).

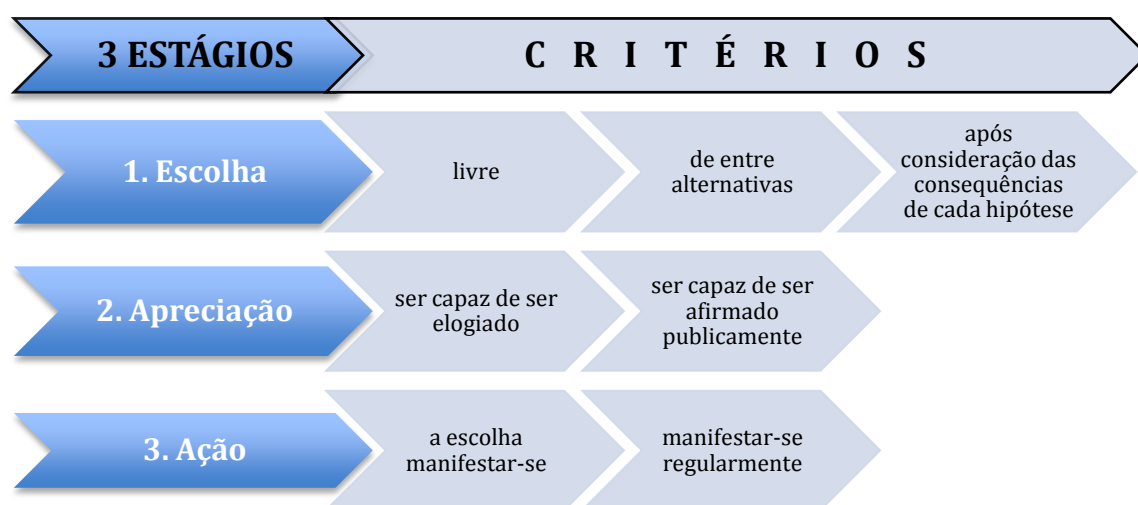


Figura 2. Processo global de valoração

No primeiro estágio, naquele onde a escolha preside, os professores encorajam os alunos a selecionar livremente, perante um conjunto de alternativas propostas e após uma consideração racional das consequências de cada uma. No segundo estágio, conhecido como apreciação, os alunos são levados a elogiá-los e afirmá-los publicamente, numa dimensão pedagógica claramente cívica e social. Segundo os autores, os professores não devem somente ajudar os alunos a analisar o assunto, mas contribuir para que tais opções possam ser incorporadas num modelo de vida constituído por um conjunto básico de valores. É o alvo do terceiro patamar no processo de valoração destinado à ação (Ellenwood, 1996). No entendimento dos autores da CV, aquilo que é considerado um valor, deve de facto satisfazer todos os sete critérios mencionados. Existem muitas outras evidências que não são passíveis de serem consideradas como valor, apesar do relacionamento significativo no processo de valoração, como indicadores de valores que surgem no contexto escolar (objetivos, aspirações, atitudes, interesses, sentimentos, convicções, atividades e problemas) (Rath, Harmin & Simon, 1966). A investigadora Maria O. Valente, que no contexto português tem sido a principal defensora do modelo em consideração,

sintetiza o propósito e o alcance da teoria desta forma: “o fundamento principal da clarificação de valores é o de que as pessoas podem ser ajudadas a debruçarem-se sobre as questões de valores e a integrarem as suas escolhas, podendo então continuar a fazer isso pela vida fora, aumentando a sua possibilidade de auto-direção esclarecida” (Valente, 1992, p. 4).

A CV tem recebido várias críticas nas últimas três décadas. Uma das críticas mais recorrentes é que os exercícios propostos levam os alunos a pensar que os valores são relativos, tornando-se dessa forma, simplesmente, uma questão de gosto pessoal. A ênfase concedida a esse aspeto é tão grande que os sentimentos se confundem com valores (Kilpatrick, 1992). Aceitando a ideia que não existem respostas certas ou erradas em questões de moralidade e conduta, os alunos interiorizam que apenas é suficiente serem claros em relação àquilo que sustentam e relacionarem-se com o mundo de uma forma satisfatória e inteligente. Na versão mais aguda, refere-se que a CV doutrina os alunos no relativismo ético (Kohlberg, 1971, Setembro), apesar da extensa contra-argumentação dos seus proponentes a esse respeito.

Outra das críticas, refere que a metodologia separa os alunos da sabedoria coletiva que a humanidade consagrou na esfera moral ao longo dos séculos, tratando a criança como se fosse um adulto, cujo único desafio é apenas clarificar os valores que já se encontram conhecidos e percebidos, lesando dessa forma os princípios morais e éticos fundamentais para a manutenção de um Estado democrático (Lickona, 1991; Ryan & Wynne, 1997). Os críticos acusam os educadores, denominados progressistas, de encorajarem todas as pessoas a subirem o seu Monte Sinai, e retornarem com as tábuas escritas pelas próprias, onde está expresso o que é moral para elas, como se a atualização fosse possível em qualquer altura e por qualquer razão (Schwartz, 2002, pp. 18-19). Desse modo, existe explicitamente um convite às gerações mais novas, para o empreendimento, previamente gorado, de reinvenção do mundo moral (Ryan & Wynne, 1997). Na verdade, Kirschenbaum (2000) e Harmin (1988), dois dos líderes do movimento entre os anos 60 e os anos 80 do século XX, reconheceram que poderiam e deveriam ter apresentado uma abordagem mais compreensiva e equilibrada, contemplando o ensino explícito de valores morais estruturantes. Nomeadamente, Kirschenbaum reconheceu a séria lacuna da abordagem: assumia que os valores tradicionais *já estavam garantidos*⁷⁶, assumindo que as pessoas tinham dentro de si, suficiente bondade, compreensão intuitiva do certo e do errado, equidade, justiça e força de carácter. Nessas condições, dada a oportunidade de identificarem os seus sentimentos mais profundos e cuidadosamente examinar as alternativas, acabariam por fazer escolhas boas e responsáveis. Por último, é também apontado o seu impacto reduzido ou quase nulo da conduta dos alunos e no desenvolvimento do seu carácter, existindo mesmo um fracasso claro nos

⁷⁶ Nas suas próprias palavras: “I recognized and accepted what a terrible mistake we values clarification proponents had made in taking for granted, minimizing, or even denigrating the importance of teaching positive values and good character” (Kirschenbaum, 2000, p. 22).

programas de prevenção de toxicod dependência e educação sexual (Kilpatrick, 1992). Não admira que Roldão (1993, p. 338) advertisse em relação aos potenciais efeitos desestruturantes para os alunos. De facto, a dimensão da efetividade, fez com que essa abordagem tenha decrescido no que respeita à sua utilização, pelo menos no contexto norte-americano⁷⁷ (Berkowitz, 2002; Marques, 1998).

Não obstante, é reconhecido que a CV faz contribuições significantes para os esforços globais de restaurar a importância da consideração dos valores na Escola. A proposta de Rath s e dos seus colegas, representou o primeiro desafio em relação à convicção estagnante de que as escolas podem ensinar academicamente assegurando uma neutralidade axiológica (Ellenwood, 1996, p. 123). Nas palavras de Estrela (2002, p. 26), a CV “teve o mérito de sacudir um certo amorfismo axiológico que se verifica em grande parte das escolas contemporâneas”. Na mesma senda, Lickona (1991) aponta ainda que a CV levanta alguns assuntos importantes para os estudantes pensarem e encoraja-os a refletirem sobre a sua própria integridade, particularmente para aqueles que demonstram apatia, inconstância, incerteza ou inconsistência extrema, superficialidade, conformação ou discordância extrema ou são representantes de papéis (Raths, Harmin & Simon, 1966, pp. 5-6). As estratégias têm de facto utilidade pedagógica, sendo eficazes para atingir certos fins (e.g., os alunos articulam aquilo que valorizam; ver Raths, Harmin & Simon, 1966, pp. 49-112; Simon, Howe & Kirschenbaum, 1972, para inúmeras estratégias e exercícios práticos).

3.1.2.2. A abordagem cognitivo-desenvolvimentista

A abordagem cognitivo-desenvolvimentista da educação moral de Lawrence Kohlberg⁷⁸ foi baseada substancialmente no trabalho pioneiro de Jean Piaget (1932), o qual foi discípulo⁷⁹ de Dewey e Baldwin, tendo concretizado avanços científicos com rigor empírico, particularmente no desenvolvimento moral (Kohlberg, 1971, Setembro; ver Marques, 1991, pp.

⁷⁷ William Coulson foi investigador associado de Carl Rogers, com o qual escreveu extensivamente sobre psicologia e educação humanista. Depois de uma visita a Portugal, onde estudou os materiais de educação sexual enviados para as escolas em 2000, enviou uma carta aberta e sentida, aos “pais portugueses”, publicada no semanário *Expresso*. Nessa advertência, mencionou a sua constatação de que esse currículo formativo estava bastante impregnado com as ideias *rogerianas*, nomeadamente com a Clarificação de Valores (que depois Louis Rath s ainda extremou mais, segundo a sua opinião). Ora, segundo ele, essas técnicas foram testadas nos anos 60 do século XX por eles, revelando um padrão de fracasso, com resultados nefastos e contraproducentes, cenário que ele gostaria de não ver replicado no contexto educativo público português (Coulson, 28 de Maio de 2005).

⁷⁸ Snarey e Samuelson (2008) argumentam que o menos reconhecido método reconhecido por Kohlberg envolve os designados “moral exemplars”, cuja valência pedagógica ajuda a promover a socialização e o desenvolvimento (existem publicações *neo-kohlberguianas* que, apesar de não serem muitas, desenvolvem esta área). Kohlberg, com base nos escritos e nas ações de Martin Luther King Jr., constatou a formação dos princípios universais de justiça que são o pináculo do desenvolvimento moral. Com base nos seus escritos, algumas pessoas, apesar do reconhecimento das suas limitações e da sua dependência do tempo histórico em que viveram, foram reconhecidamente notadas e foram dignas de pertencer ao seu panteão moral (King, Sócrates, Abraham Lincoln, Marcus Aurelius, Janusz Korczak, Thomas More, Andrea Simpson, Baruck Spinoza e Henry Thoreau). Kohlberg (1970, p. 66) depois do assassinio de Martin Luther King reagiu desta forma: “não são as pessoas que pregam o poder e o ódio que acabam por ser assassinadas (...) são as pessoas que são demasiado boas para ser tomadas como modelo pelos outros...” (citado em Lourenço, 2000, p. 567).

⁷⁹ Através da fundação do Instituto de Psicologia Desenvolvimentista e Pedagogia na Suíça, cujo fundador foi altamente influenciado pelos pensadores norte-americanos).

44-83). Mesmo pelos seus críticos, tem sido encarado como um investigador sério e empenhado na educação (Kilpatrick, 1992). O próprio Lickona, expoente da Nova Educação do Carácter, reconhece Kohlberg como alguém que, além de ter sido um caloroso e generoso colega, é também uma figura proeminente ao nível internacional na psicologia do desenvolvimento moral, que através de um estudo dedicado de quase três décadas, tem impactado a investigação à escala mundial relacionada com a moralidade (Lickona, 1983).

O ex-investigador de Harvard, contrapondo a tónica demasiado relativista do movimento da clarificação dos valores, concebeu um modelo de desenvolvimento moral com um cariz cognitivo e desenvolvimentista, articulado em seis estádios sequenciais e cumulativos, percorrendo três níveis que fundamentariam as razões subjacentes à tomada de uma decisão, particularmente perante dilemas morais. O desenvolvimento moral realiza-se ao longo de três níveis, perfazendo seis estádios, dois em cada um dos níveis. O segundo estádio, em cada um dos níveis, é sempre mais avançado em termos morais e cognitivamente mais complexo do que o anterior. Um ponto teórico fulcral é o reconhecimento de que um ato só pode ser considerado moral, quando são previamente apuradas as razões ou motivos que lhe são subjacentes. Nesse âmbito, existe a distinção entre o conteúdo e a estrutura do pensamento da pessoa. Conforme Valente (1989a) esclarece, o ponto essencial a ter em consideração não é a escolha em si, mas a argumentação aduzida na escolha, perante o dilema apresentado. Os seis estádios englobariam gradualmente a obediência baseada na punição, desenvolvendo-se através do interesse individual, a procura de aprovação grupal e social, o respeito pela autoridade, a observância legalista contratual e culminariam na moralidade baseada em princípios morais arraigados no padrão da justiça.

O primeiro dos níveis designa-se como pré-convencional. Neste nível existe dominância dos acontecimentos exteriores a partir dos quais são ditadas as normas. O poder dita a lei, e as razões de comportamento estão dependentes dos imperativos de poder, que são evitar o castigo e obter o poder. No segundo nível, as boas relações e a imagem públicas são as forças motrizes para se constituírem valores. É a moralidade da conformidade convencional, onde os indivíduos já interiorizaram as normas e as expectativas sociais, e procuram viver de acordo com o que é socialmente aceite e partilhado. No terceiro e último nível proposto, o juízo moral baseia-se em valores e princípios aplicados independentemente do nível de autoridade e das regras impostas. Estamos perante um nível que convoca os princípios éticos por excelência, que são prévios à própria sociedade, não derivando nem do sistema social ou da cultura. O princípio ético constitui um padrão universal que orienta a reflexão, o raciocínio sobre questões morais, fazendo parte integrante da natureza humana e estando inscrito na ordem cósmica (Azevedo, 1995; Kohlberg, 1975, 1976).

O magistral contributo de Kohlberg, na psicologia da moralidade, revitalizou e alterou a direção do campo de estudo da educação moral em contexto escolar. O raciocínio crítico ou uma abordagem cognitiva ao processo de decisão passou a ser sublinhado na educação moral. A aplicação mais direta do seu trabalho é a abordagem via discussão de dilemas morais, onde os facilitadores, através da metodologia do questionamento socrático, segundo a tradição iluministas e trazendo Kant para o seio da sala de aula, encorajam os alunos a tornarem-se agentes éticos autónomos, independentes da Família, da Igreja e do Estado (Power, 2002; ver Lourenço, 1995).

No que concerne às críticas feitas, temos em primeiro lugar, o enfoque excessivo em incertezas ou perplexidades, ao invés de uma moralidade baseada no quotidiano, que apela, em termos de decisões morais, para situações que não devem ser feitas ou para aquelas onde o envolvimento é necessário. Outro dos problemas derivado da apresentação exclusiva de dilemas, é a possível assunção pelo estudante de que toda a moralidade é similarmente problemática, controversa ou vaga. O ato pedagógico assente em problemáticas complicadas e controversas, sem um esforço prévio em formar o carácter, assume igualmente, que o aluno já valora determinados valores e respeita certas normas morais. Por exemplo, no conhecido dilema do remédio, a decisão de roubar ou não, só se constitui como dilema para aqueles que reconhecem que furtar é moralmente incorreto (Kilpatrick, 1992).

Numa análise mais lata, considera-se ainda criticamente que a psicologia moral contemporânea enfatiza sobremaneira a racionalidade e negligencia as virtudes morais e a personalidade. Subsequentemente, a educação moral é enformada por tal corpo teórico, onde esses fatores negligenciados são estigmatizados para o domínio da moralidade privada ou do saco de virtudes *kohlberguiano*, em detrimento da aplicação da razão ao domínio moral de inspiração iluminista e kantiana. Em termos de implicações, são descurados os aspetos intrapsíquicos que lidam com a conceção de uma boa pessoa e de uma vida boa, ofuscando desse modo a natureza interdependente das três componentes da moralidade (raciocínio, sentimento e ação morais), que devem ser parte da problematização compreensiva do funcionamento moral (Walker, 1999, 2002). Azevedo, após uma análise do domínio moral, como base para as diferentes abordagens teóricas, reforçou a amplitude do mesmo, sugerindo que a moralidade das virtudes pudesse ser incorporada na educação moral, sendo injusta a crítica, baseada na expressão *kohlberguiana* de *saco de virtudes*, sem atender ao conteúdo do mesmo (1996, pp. 148-149).

3.1.3. Considerações finais

Salvaguardando-se as diferenças, ambas as linhas teóricas de intervenção educativa, a clarificação de valores e o modelo *kohlberguiano*, enfatizam a primazia da autonomia individual, sobre qualquer fonte externa de legitimação. Em ambas, constata-se uma preocupação reduzida em relação à formação de bons hábitos. Ademais, os críticos mencionam que sucumbiu-se ao mito da moralidade naturalmente inata, onde a criança deseja sempre fazer a coisa certa, ou fá-lo com a ajuda de algum raciocínio (Kilpatrick, 1992). Como já notámos, a clarificação dos valores e a discussão de dilemas morais focam-se substancialmente no processo. Ambas as estratégias usadas, preocupam-se com competências intelectuais, estruturas de pensamento, em detrimento da ação e do traço normativo da moralidade. As tentativas de restaurar os valores no currículo escolar (no contexto norte-americano) através da clarificação de valores e da discussão de dilemas morais revelaram-se fracas, dado que não conseguiram fortalecer o carácter e o comportamento dos alunos.

A proposta assente na ética da virtude, conforme veremos com mais detalhe na próxima secção, defende que o espectro moral inclui mais do que somente procedimentos analíticos racionais, e que a integridade humana não se satisfaz plenamente com a racionalidade, com os sentimentos ou mesmo com um *checklist* de virtudes (Ellenwood, 1996). Para os proponentes da NEC, tal estratégia tem o potencial de incluir ambos os aspetos inter e intra pessoais do funcionamento moral, assim como integrar as componentes cognitivas, afetivas e comportamentais (Walker, 1999, 2002).

Portanto, no âmbito da teorização em relação às estratégias para a FPS, existe espaço para a consideração da dimensão *aretaica* da moralidade para qualquer empreendimento holístico de formação humana. Pensamos que a nível metodológico, cada abordagem é mais propícia e adequada para a satisfação de um determinado objetivo (Marques, 1997a). Portanto, faz sentido frisar a necessidade da consideração e análise da Nova Educação do Carácter para o contexto educativo português do Ensino Básico.

3.2. Conceptualização da Nova Educação do Carácter

Este segundo bloco é constituído por dois eixos principais. Iniciaremos com a primeira secção, que abordará o desenvolvimento da NEC como ideia ancestral que chega aos nossos dias, movimento enquadrado na história educacional e que tem tido um recente ressurgimento manifesto num desenvolvimento bastante notório. A segunda secção é votada ao enquadramento teórico da Nova Educação do Carácter⁸⁰. A conceptualização da abordagem, as suas linhas

⁸⁰ No contexto educacional português, nomeadamente a partir da década de 90 do século XX, Pedro D'Orey da Cunha e Ramiro Marques têm-se debruçado e defendido, explicitamente no plano académico, uma abordagem assente na ética da virtude, como enquadramento para programas que visem o desenvolvimento do carácter dos alunos nas comunidades escolares. Têm sido dois

mestras e os respetivos aspetos centrais, as componentes do carácter e a temática relacionada com a consideração do acervo de valores proposto, serão os tópicos analisados.

3.2.1. Desenvolvimento de uma ideia ancestral

Nesta secção preliminar ao enquadramento teórico, damos atenção aos precursores e à evolução da moderna ideia de Nova Educação do Carácter. Tal empreendimento revela-se importante, no sentido de melhor entender as raízes e o legado que o património cultural tem dado ao desenvolvimento do ser humano como ser axiológico, eixo fulcral da existência pessoal e do funcionamento das comunidades sociais. Seguidamente, volvemo-nos para a consideração do desenvolvimento da Nova Educação do Carácter nomeadamente no contexto norte-americano, salientando os principais aspetos no processo intenso e dinâmico que continua a decorrer.

3.2.1.1. *Precursos e Evolução da Moderna Ideia da Nova Educação do Carácter*

A Educação do Carácter não é definitivamente uma nova ideia. A história da humanidade mostra claramente que a preocupação em relação ao carácter das gerações mais jovens tem sido uma realidade objetiva ao longo dos séculos, em todas as culturas e para a maior parte da história ocidental. Ajudar ativamente as pessoas a tornarem-se seres humanos moralmente melhores e academicamente mais dotados foram, desde os primórdios da Escola, os dois objetivos centrais do empreendimento educativo. A formação do carácter e a educação pública consubstanciam uma longa tradição de proximidade e associação. O carácter e os valores dos alunos surgiam inclusive como a meta primordial, a *raison d'être*, que a ação educativa deveria visar, quer sendo explicitados sem tibiezas no currículo formal, quer de uma forma implícita e dissimulada (Arthur, 2003a, 2003c; Lickona, 2001, 2004; Brogan & Brogan, 1999; Ryan & Kilpatrick, 1996; Sprinthall & Sprinthall, 1993; Wynne, 1985, 1986).

Mesmo nas sociedades pré-históricas, de acordo com a investigação antropológica mais recente, existia uma ação deliberada e concertada na transmissão de sistemas que permitissem uma socialização desejável pela comunidade (Wynne, 1987). Essa preocupação, relacionada com a moralidade dos indivíduos, foi manifesta nos primeiros filósofos educacionais, onde pontificam Sócrates, Platão e Aristóteles, e em pessoas como Baron Charles e Montesquieu, que advogaram no século XVIII, a necessidade absoluta de zelar pela virtude das pessoas para que o sistema político proposto, a República, pudesse subsistir. Na senda do pensamento de

eminentes precursores no contexto português a esse respeito (Cunha, 1994, 1996; Marques, 1989, 1997a, 1997b, 1998, 1999, 2000, 2001a, 2002, 2006a, Junho, 2008). Registe-se, nesse sentido, o livro de Ramiro Marques, *Cidadania na Escola* (Marques, 2008), que associa, ao longo de 29 capítulos, um quadro teórico sobre a educação ética na escola e propostas de concretização de estratégias e métodos capazes de potenciarem a formação do carácter das novas gerações e a tomada de consciência dos valores éticos e das virtudes básicas. Nós, particularmente desde 2007, na qualidade de estudantes de doutoramento, temo-nos também debruçado sobre a temática (E. Fonseca, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d; 2008a, Junho; 2008b, Junho; 2008c, Junho; 2009, Abril; 2010, Fevereiro; 2012a, Fevereiro; 2012b, Fevereiro).

Montesquieu, outros vultos como Benjamin Franklin e Alexis de Tocqueville, já no século XIX, também se pronunciaram, relacionando a necessidade de atentar à moralidade, pois constituía-se fator determinante relativamente à liberdade e à consecução da obtenção de prosperidade a nível nacional (Brogan & Brogan, 1999; McDonnel, citado em prefácio de Ryan & Bohlin, 1999). Assim, uma das principais formas que esta preocupação geral com a moralidade se consumou, foi a formação do carácter que é central na teoria ética da virtude, a qual tem principalmente a sua génese no legado aristotélico. Todavia, deve-se evitar estabelecer uma associação direta entre os postulados éticos de Aristóteles com o modelo da NEC⁸¹ (veja-se Marques, 2006, Junho, 1998).

Como já salientámos, a virtude, como elemento cardeal da constituição do carácter, tem merecido ao longo dos séculos considerações respeitantes quer ao seu significado, quer inclusive à possibilidade de ser ensinada, refletindo a reverberação filosófica iniciada nos diálogos socráticos que ao longo dos séculos tem ocorrido (Lickona, 1976; Pawelski, 2003; Raz, 2001, Março)⁸². Desde a conhecida obra de Platão, *Ménon*, o termo carácter tem sido envolto em controvérsias e múltiplas análises. No diálogo de Sócrates com o escravo Ménon, o filósofo responde que, para saber se a virtude se poderia adquirir pelo ensino e prática, ou se era uma dádiva da natureza, questão à qual reconhece que não sabe a resposta, teria que primeiramente saber o que afinal era a virtude. Já no diálogo *Protágoras*, escreveu Platão, que a virtude, desejavelmente partilhada e possuída por todos os homens, pode ser ensinada e aperfeiçoada, tanto na vida particular como na comunitária (Marques, 2001a, pp. 157-163; Platão, séc. IV a.C./1999). Desse modo, a *República* de Platão representou a primeira obra no âmbito da filosofia da educação, que associou o bom carácter com o processo de alguém tornar-se plenamente humano. Por isso Marques (1991) refere que as preocupações presentemente tidas com a moralidade, não constitui de todo uma novidade, mas tem a sua genealogia em Platão, o qual deu um tal contributo que “ainda hoje as suas palavras são um marco decisivo para quem queira estudar o desenvolvimento moral” (p. 19).

Mas é com Aristóteles, discípulo de Platão, nomeadamente através da sua magna obra *Ética a Nicómaco*, a mais conhecida do *corpus aristotelicum*, que o conceito de virtude é teoricamente desenvolvido e precisado (os Livros I, II e III de *A Política* também ajudam a compreender a teoria moral). Aristóteles concordou com o seu mestre em inúmeros

⁸¹ Sendo verdade que a filosofia moral de Aristóteles tem vindo a inspirar a abordagem da formação do carácter, ela é de tal forma complexa, abrangente e polémica (e.g., as obras de virtude são impraticáveis para os artesãos, lavradores e comerciantes; o grau e o nível de algumas virtudes variam consoante o género – “a força de um homem consiste em se impor; a de uma mulher, em vencer a dificuldade de obedecer. O mesmo ocorre com as demais virtudes”) que reduzi-la aos modelos em questão constitui um certo reducionismo (Marques, 1998).

⁸² Naquele que é considerado o primeiro registo na literatura, datado no século XXVII a.C., um sábio vizir escrevia: “Precioso é ao homem a virtude do seu filho, e o bom carácter é algo recordado”. Na altura o termo egípcio associava as ideias de moldar e formar (Peale, citado em Brooks & Goble, 1997, p. 10).

fundamentos, mas concedeu uma atenção particular ao assunto. Descreveu dois tipos de virtudes, perfazendo 12 (nove virtudes morais, a saber: coragem, justo equilíbrio entre o medo e a temeridade, temperança, justo equilíbrio entre o desregramento e a insensibilidade, a mansidão, justo equilíbrio entre a cólera e a apatia, a liberalidade, justo equilíbrio entre a prodigalidade e a avareza, a magnificência, justo equilíbrio entre a vaidade e a humildade, a afabilidade, justo equilíbrio entre a obsequiosidade e o espírito conflituoso, a reserva, o justo equilíbrio entre a timidez e o descaramento; e três virtudes intelectuais - sabedoria, inteligência e conhecimento científico). A virtude (em grego, *aretê*) era considerada a disposição voluntária que visava a excelência, a perfeição. Essa teoria clássica sustentava que a procura da virtude e do bem é um processo em contínuo desenvolvimento que associa reflexão, prática e treino. A tese aristotélica, ao defender o processo dinâmico e incompleto da procura da virtude e do bem, era antagónica aos pressupostos socráticos e platónicos, que preconizavam que aquele que conhecesse o bem praticá-lo-ia, ou que o mal seria uma questão de ignorância. Em Aristóteles, como depois iriam sustentar como assunção os moralistas greco-romanos e os pensadores (teólogos e filósofos) medievais, o relacionamento entre carácter e hábito (em grego, *hexis*) era fundamental. O alvo seria viver de tal modo onde a disposição para o bem se encontrasse como parte integrante, consistente e natural da vida da pessoa. De modo algum seria um conjunto de atos isolados, ou mesmo uma série de boas ações, pois uma só andorinha não faz a Primavera nem um dia bonito, utilizando a argumentação do próprio filósofo. O homem torna-se virtuoso praticando atos virtuosos. Platão e Aristóteles reconheceram a importância de uma educação sustentada na virtude como processo determinante na prossecução da excelência pessoal e da obtenção do melhor padrão possível de vida, salientando a cognição bem como a ação nesse processo dinâmico e sustentado (Aristóteles, séc. IV a.C./2004; Arthur, 2003a; Marques, 1998, 2002, 2006a, Junho; Pawelski, 2003; Pedro, 2002; Ryan, 1986; Striker, 1987, Maio).

A ética sustentada na virtude, ao longo do tempo, desde os clássicos gregos, recebe influências religiosas e seculares, destacando-se respetivamente no contexto ocidental, o contributo marcante da cosmovisão judaico-cristã e do Iluminismo. Nos tempos mais recentes, depois das éticas deontológicas terem sido dominantes na axiologia ocidental por mais de um século, nomes como Elisabeth Anscombe (1958) e Alasdair MacIntyre (1990), contribuíram para que a abordagem teórica da ética da virtude pudesse singrar a partir do último terço do século XX (Marques, 2006a, Junho).

No contexto norte-americano, a discussão formal sobre a formação do carácter remonta ao final do século XIX (Wynne, 1986). No século seguinte, a década de vinte foi considerada a era de ouro do carácter na esfera educativa, onde cada escola do país, de uma forma ou de outra, zelou para que o objetivo educacional do desenvolvimento do carácter fosse satisfeito (Leming,

1993; Wood & Roach, 1999). Numa atmosfera onde a laicidade do Estado estava assegurada, apesar da presença e da simpatia do fenómeno religioso (cf. Wynne, 1986, p. 7; antes de 1900, entre 15% a 25% dos estudantes frequentavam escolas privadas e públicas explicitamente religiosas), a Educação adotou o método do ensino direto que visava a transmissão de virtudes associadas à vida democrática civil. Nesse período florescente e de forte consenso nacional, em relação à responsabilidade da Escola na formação do carácter dos mais novos, o principal texto de leitura, o *McGuffey Reader*, expressava esse intento, ao coligir um acervo de histórias que enaltecia sobremaneira a virtude. O código de conduta *Children's Morality Code*, reforçava igualmente essa meta educacional ao enfatizar dez princípios: autocontrolo, boa saúde, bondade, desportivismo, autoconfiança, dever, fiabilidade, verdade, boa capacidade de trabalho e facilidade de trabalho em grupo (Cunha, 1996; Menezes, 1999a).

Todavia, vários fatores, como as tendências novas das ciências sociais e transformações sociais e culturais, provocaram o declínio gradual do movimento. No âmbito das ciências sociais, no final da década de 20, os psicólogos Hartshorne e May (1928-1930) conduziram um célebre estudo que ficou para a posteridade, sendo ainda amplamente citado no domínio da moralidade. O objetivo foi avaliar os comportamentos relacionados com o carácter junto de 10865 alunos, do 5º ao 8º anos de escolaridade, em 23 comunidades dos Estados Unidos da América, constituindo-se desse modo a maior investigação empírica realizada até hoje (Lockwood, 1997). O objetivo era saber se existia relacionamento entre o conhecimento moral e comportamento. Através de métodos particulares, foi dada oportunidade aos alunos de mentir, fazer batota ou roubar em situações muito variadas. Esse longo estudo da Universidade de Yale revelou uma correlação nula, entre a pertença a escolas que pretendiam ensinar a honestidade e os respetivos comportamentos. A interpretação dos resultados sustentou que a honestidade dependia da situação em si, da especificidade das circunstâncias, e não de um estado interno de carácter, sendo assim inútil o esforço educativo que visasse o seu desenvolvimento. Quer a honestidade, quer a desonestidade não constituíam, segundo os resultados, traços coesos de carácter, mas funções específicas das contingências da vida. Na altura, as conclusões foram aceites sem reservas, especialmente pela comunidade académica, o que enfraqueceu o apoio tradicional que a formação do carácter detinha na sociedade norte-americana (considerado por alguns como um *golpe de morte*). Contudo, as implicações dos seus resultados foram provavelmente sobre enfatizados, pois uma reanálise posterior dos mesmos dados, mostrou que tinham sido estatisticamente subestimados os efeitos dos programas estudados, mostrando que as conclusões drásticas não tinham fundamentação nos dados. Inclusive, os mesmos dados sugeriam que afinal existiam, em algumas crianças, padrões com coesão, pondo em causa a doutrina da especificidade aventada pelos psicólogos de Yale. A esse respeito, o investigador

Burton (1976) referiu que, uma leitura completa do relatório revela que seria errado citá-lo, como se tivesse demonstrado completamente a ausência de consistência na conduta moral (Cunha, 1996; Lickona, 1991; Lockwood, 1976; Sprinthall & Sprinthall, 1993; Wynne, 1985, 1986).

Concomitantemente, o positivismo lógico, a ênfase no personalismo, o secularismo e o pluralismo (quatro transformações culturais sublinhadas por Lickona (1993)), contribuíram para que o consenso gerado em torno da missão da escola fosse estruturalmente abalado. Outros fatores sociais e culturais situados no contexto do século XX, derivados de conjunturas específicas, fomentaram o relativismo cognitivo e moral, que se gerou e desenvolveu. A turbulência política gerada pelos assassinatos de pessoas como os irmãos Kennedy e Martin Luther King, os protestos da guerra no Vietname, enfraqueceram o consenso generalizado sobre a bondade da ideologia americana. No ensino superior, a abordagem antropológica e a filosofia *desconstrutivista* reforçaram a incapacidade de raciocinar eticamente, e a formação inicial universitária dos futuros educadores acentuou o papel do docente como técnico e não como educador moral (Ryan, 1986).

Consequentemente, a meio do século XX já não restava qualquer resquício de programas de formação do carácter nas escolas públicas. Na década de setenta, a preocupação com a educação moral retornou gradualmente, mas as metodologias empregues e amplamente apreciadas foram a clarificação de valores e a discussão *kohlberguiana* de dilemas morais, estratégias distintas da abordagem tradicional.

3.2.1.2. O ressurgimento da Educação do Carácter

É, então, a partir da década de noventa do século XX, que ressurge a consciência e a preocupação de encarar o bom carácter como o resultado desejável do projeto educativo sistemático e deliberado, através da denominada *New Character Education*, envolvendo desse modo seriamente a Escola e as famílias como agentes e parceiros determinantes no processo. O ex-secretário da Educação William Bennett, já no decorrer da década de 80, através dos seus discursos e escritos (em meados da década de noventa, o seu livro *Book of Virtues* esteve na lista dos mais vendidos do *New York Times* por quase durante um ano), completou o trio de C's: Conteúdo, *Choice* (Escolha) e Carácter, expressando o apoio explícito e objetivo que o Departamento de Educação norte-americano concedeu na promoção do interesse e compromisso da NEC no contexto educativo público, constituindo dessa forma uma decisiva alavanca política (Berkowitz & Bier, 2005b; Brooks & Goble, 1997; Lickona, 1993; McKenzie, 2004; Ryan, 1986).

Nesse contexto favorável, emergem os educadores norte-americanos, Thomas Lickona, Kevin Ryan, Edward Wynne e Stephen Tigner, um grupo de investigadores educacionais responsável pela defesa e desenvolvimento do movimento, que rapidamente se tornou o mais popular nos Estados Unidos, o termo *du jour* (Berkowitz, 2002; Silva, 1998; Marques, 1998; Power, 2002). Desse quarteto destacam-se sem dúvida Ryan e Lickona, sendo este último considerado provavelmente a personalidade contemporânea mais conhecida a nível mundial que apoia a Educação para o Carácter (McKenzie, 2004). A idoneidade académica e profissional de ambos, bem como os reconhecimentos feitos por organismos externos e independentes são elementos que atestam a credibilidade e o valor no mundo educacional que os dois mais emblemáticos proponentes sustentam⁸³.

Em Julho de 1992, na Conferência de Aspen, realizada no *Josephson Institute of Ethics*, o enquadramento ideológico da NEC foi estabelecido. Educadores, líderes de juventude, investigadores de ética e outros profissionais juntaram-se por três dias e meio, com o objetivo de poderem chegar a um acordo, relativamente a uma linguagem comum que possibilitasse o trabalho com os mais jovens de forma a promover valores básicos essenciais. Nesse encontro, foi sublinhado o papel das gerações vindouras no futuro das comunidades, face ao atual ambiente de instabilidade. Dessa forma, reconheceu-se a premência dum carácter moral bom, alicerçado em valores éticos basilares, independentes dos âmbitos, cultural, religioso e socioeconómico. Essa meta educacional deveria ser concertada e conscientemente desenvolvida pela Escola, pela Família, pelas comunidades de fé e inclusive pelas demais instituições sociais. O resultado da conferência foi a Declaração de *Aspen*, cujo conteúdo consta no Apêndice A, onde foram expressos seis valores que estabeleceram o ponto de partida e a plataforma comum para a reflexão e promoção da NEC, a saber: digno de confiança, respeito, responsabilidade, equidade, cuidado e cidadania. Assim, à luz de tais preocupações éticas, uma pessoa de carácter

⁸³ Thomas Lickona é atualmente docente da Universidade do Estado de Nova York, a qual já o distinguiu com o famigerado *Alumni Award*, e é professor visitante das universidades de Boston e de Harvard. Este psicólogo desenvolvimentista de formação, tendo efetuado investigação na teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget nomeadamente no âmbito da sua tese de doutoramento, já foi galardoado com o *Christopher Award* por ter afirmado os valores mais altos do espírito humano através do livro *Educating for Character* em 1992, considerado a bíblia do movimento. Já foi o presidente da Associação para a Educação Moral e é atualmente o Diretor do *Center for the 4th e 5th Rs*. Participa em conferências e exerce atividade docente em várias partes do mundo sobre o ensino de valores morais, sendo ainda uma presença regular nos meios de comunicação social. No que respeita a Kevin Ryan, um dos mais determinados proponentes do movimento (Lockwood, 1997), foi o fundador e presentemente é o Diretor Emérito do Centro para o Avanço da Ética e Carácter da Universidade de Boston. A sua atividade docente tem sido diversificada, destacando-se o contributo nas faculdades de Stanford, Chicago, Harvard e Lisboa. Nesse particular, note-se que sua presença no nosso país ocorreu já por três vezes, registando-se a primeira em 1980 no âmbito de uma bolsa *Fullbright* e depois em 1984 como parte do programa do Banco Mundial que visou a formação dos docentes universitários das recentes criadas Escolas Superiores de Educação em Portugal. Retornou no início da década de noventa a convite do já falecido ex-secretário de Estado da Educação Pedro d'Orey da Cunha, onde sob a égide do Instituto de Inovação Educacional e sob a presidência do ministro da Educação, Roberto Carneiro, abordou o tema *O professor e a educação moral, em busca de uma nova síntese*, relatando a experiência norte-americana (Pinto, 2005). A sua produção escrita regista mais do que 20 livros e mais do que 80 artigos publicados nas mais diversas revistas científicas educacionais. O seu trabalho, à semelhança do seu colega Lickona tem sido também reconhecido à escala nacional e internacional, tendo recebido vários prémios que atestam a sua qualidade académica tais como o *University of Pennsylvania National Educator of the Year Award*, *Paideia Society's Award for Educational Excellence* e o *Character Education Partnership's Sanford N. McDonnell Lifetime Achievement Award*.

é digna de confiança, trata os outros com respeito, é responsável, justa, cuidadora e é boa cidadã (Brooks & Goble, 1997, pp. 67-71). No final da década de 90, foi concebido um documento que recebeu a designação de Manifesto da Educação para o Carácter (ver Apêndice B), contendo sete linhas mestras destinadas aos educadores, que logo foi subscrito por 37 responsáveis na área educativa, investigadores educacionais e ainda por oito governadores estaduais (Ryan, Bohlin & Thayer, 1996). Um conjunto de 11 princípios foi definido, com o propósito de ajudar as escolas a criarem e a avaliarem programas e materiais.

Em 1998, já tinham ocorrido seis congressos patrocinados pela Casa Branca sobre a temática. A necessidade das escolas adotarem a Educação do Carácter tornou-se comum e proeminente nos discursos dos Presidentes à nação⁸⁴. O interesse e a vontade política têm sido manifestas nos fundos federais alocados especificamente para a Nova Educação do Carácter (na ordem dos 25 milhões de dólares em 2002), destinados à preparação de materiais curriculares, à formação dos docentes, ao consenso comunitário em relação aos valores e à ajuda na integração da Nova Educação do Carácter no currículo mais alargado (Robelen, 2001).

Quatro organizações à escala nacional foram formadas para serem uma ajuda estratégica no fortalecimento do movimento. Uma delas, a *Character Education Partnership*, incorpora associações profissionais e organizações cuja missão inclui o desenvolvimento da virtude e do carácter nos mais novos. Outra estrutura organizativa de âmbito nacional, a *Character Counts Coalition*, engloba um universo superior a 40 organizações diversas, que trabalham com mais do que 30 milhões de crianças e jovens, pais e líderes juvenis (Kirschenbaum, 1995). A dimensão da expansão do movimento refletiu-se, também, no facto de algumas fundações proeminentes concederem subsídios. No contexto universitário, vários centros (pelo menos doze) têm sido criados (provavelmente o mais conhecido, o *Center for the 4th e 5th Rs*, respetivamente, Respeito e Responsabilidade). Anualmente é realizado um Instituto de Verão, no qual são treinados professores, conselheiros e administradores. Outras iniciativas semelhantes, desde conferências, seminários, têm sido realizadas regularmente pelo país, servindo para criar e fortalecer o compromisso e fervor, em prol das metas educacionais.

Consequentemente, desde a década de noventa registou-se uma acentuada proliferação bibliográfica em torno do assunto. Desde os recursos eminentemente práticos aos teóricos, muitos têm sido os livros publicados e disseminados, além de material curricular e didático relacionado. Nas últimas duas décadas, um projeto designado *Giraffe Project*, tem dado conhecimento através do registo escrito de *girafas humanas*, pessoas que metaforicamente

⁸⁴ O Presidente Clinton, no seu discurso anual sobre o Estado da Nação em 1996 e 1997, desafiou todas as instituições escolares a ensinarem a educação do carácter, os bons valores e a boa cidadania (Ryan & Bohlin, 1999; Ryan & Kilpatrick, 1996). Esse repto foi posteriormente secundado por George Bush, quer na campanha presidencial quer no seu primeiro discurso em 20 de Janeiro de 2001, onde avisou que, se o país não encetasse a promoção do conhecimento e do carácter, as gerações mais novas iriam perder os seus talentos e o seu idealismo seria destruído (Bush, 2001, p. 6).

esticaram os seus pescoços para o bem comum, que servem de base para um currículo contendo tais testemunhos reais. Três dos periódicos educacionais nacionais mais reputados (*Educational Leadership*, *Phi Delta Kappan*, *Journal of Teacher Education*) têm enfatizado a importância do carácter, da ética e da espiritualidade na educação. Além desses periódicos de pendor generalista, o *Journal of Research in Character Education*, além de conceder preparação específica para os docentes, promove uma competição entre os estabelecimentos que adotam a NEC. Um novo periódico, o *Journal of Character Education*, devotado inteiramente à temática é também uma realidade no universo já complexo e amplo da NEC no contexto norte-americano (Lapsley & Narvaez, 2006; Lickona, 1993, 2004; Ryan & Bohlin, 1999). Finalmente, o mundo cibernético não poderia deixar de refletir a expansão e desenvolvimento acima expressos. Através da internet, pode-se ter acesso a inúmeras páginas que disponibilizam informação e recursos (Wood & Roach, 1999).

Os dados obtidos no ano de 1996, indicavam que 45% das escolas distritais inquiridas ofereciam alguma forma de educação do carácter, e 38% das remanescentes tinham planos de, a curto prazo, incorporá-la nos seus projetos educativos. Apesar de somente sete estados no final da década de noventa, invocarem explicitamente o uso da NEC, todos os restantes, indiretamente, de uma forma ou outra, a sustentavam, não havendo qualquer proibição ou constrangimento jurídico-constitucional (Ryan, Bohlin & Farmer, 2001). Chegados ao ano de 2012, trinta e seis estados têm leis que especificamente mandatam ou encorajam a Educação do Carácter, 7 estados apoiam-na mas sem tradução ao nível legislativo e somente oito não têm qualquer enquadramento normativo relativo à Educação do Carácter (ver sítio do Centro para o Avanço da Ética e do Carácter). Afinal, já no decorrer da década de 90, a presença dos assuntos relativos ao carácter na área educacional, poderia ser testemunhada pela leitura casual de uma revista ou jornal, por uma pesquisa na internet, pelos livros que estavam a ser editados ou mesmo através da intervenção pública do Presidente da Nação (Thompson, 2002).

Com este ressurgimento gradual e transversal à escala nacional e também internacional⁸⁵, a problemática da educação dos valores e a educação para o carácter, em particular, têm suscitado um amplo e profundo debate, envolvendo pedagogos, políticos e sociedade civil de todo o país. Quer dentro da Escola, quer fora dela, a Nova Educação para o Carácter tem sido reclamada como uma vertente que tinha estado ausente da maioria das escolas desde há décadas. O seu ressurgimento foi designado por *missing-in-action*, e paradoxalmente como a mais recente moda educacional, não deixando de ser a mais antiga missão da Escola (Ryan, 1999). O próprio ímpeto relativo ao interesse em recolocar a NEC na agenda nacional educativa (Lockwood,

⁸⁵ O Instituto de Verão de Educação do Carácter nos últimos 15 anos tem acolhido participantes de 20 países. Em 2010 foi publicado o *International Research Handbook on Values Education and Student Well-Being*, contendo 70 capítulos de investigadores de todo o mundo (Lickona, 2012, Março).

1997), expressou-se também fora da comunidade educacional. Políticos de todo o espectro ideológico, conservadores e liberais, apesar da multiplicidade de graus de simpatia expressos, têm reconhecido a urgência da Escola em tomar efetiva responsabilidade na formação do carácter. Os proponentes e defensores da NEC são oriundos de diversos polos no plano da fé, no plano da conceção do funcionamento democrático das escolas, ou ainda no plano dos pressupostos teóricos da psicologia moral (Ryan, 1987).

Todavia, desde o início do ressurgimento exponencial do movimento, um obstáculo tem sido manifesto, dada a ambiguidade, indefinição e mesmo antinomias a que tem sido sujeita a Nova Educação do Carácter. Com tal desenvolvimento, há uma diversidade existente nos currículos, instituições, livros, atividades e outros materiais, baseadas em abordagens redutoras. A própria tessitura na significação e concretização pedagógica da NEC, tem assumido ora uma ênfase na cidadania, ora na aquisição de um conjunto específico de competências ou valores, ou ainda no zelo do clima cívico escolar, quer utilizando uma abordagem, ora mais comportamentalista, ora mais desenvolvimentista (ver Schaps, Esther & McDonnell, 2001, pp. 40-41, para uma análise mais detalhada da variedade de programas utilizados, mas que não seriam considerados efetivas e compreensivas abordagens da NEC). Esse facto contribui para que, segundo Lockwood, estejamos perante um território nebuloso, um constructo lodoso, ou ainda um guisado com vários ingredientes dependente da geografia, utilizando a metáfora gastronómica que Rest atribuiu ao movimento (Lemming 1997; Lockwood, 1997; Rest, 1997).

Foi devido a esse perigo latente, que o Centro para o Desenvolvimento do Carácter e da Ética formulou um manifesto estabelecendo a conceção e a forma de utilizar a NEC (Ryan, 1997a). No mesmo sentido, a *Character Education Partnership*, com a publicação dos 11 princípios para uma NEC efetiva (ver Apêndice C), contemplou uma agenda explícita de valores, a respetiva implementação escolar, a promoção de relacionamentos positivos e motivação intrínseca, defendeu uma noção de carácter compreensiva e a parceria entre pais e comunidade. Não obstante, a prática tem ainda revelado uma heterogeneidade substancial, sendo raro encontrar estabelecimentos de ensino que satisfaçam todos os critérios estabelecidos (Berkowitz, 2002).

Síntese. A moderna ideia de Educação do Carácter é herdeira de um legado histórico-cultural que teve o seu berço na Grécia antiga e se tem desenvolvido até ao presente. Antes de ser a última moda educacional, é a missão mais antiga da escola (Ryan, 1993). No contexto norte-americano, após várias contingências, hoje o movimento é um facto plasmado em diversos indicadores já sublinhados: o apoio político, social e financeiro, oriundo de vários quadrantes, o investimento educacional e os recursos materiais e pedagógicos. Por isso, Lickona (1993) alude a um retorno - *The Return of Character Education*.

O ressurgimento do interesse do carácter nas gerações mais novas, não tem a sua génese ideológica em indivíduos ou organizações desprovidas de autoridade, mas está arraigada em pessoas idóneas e em organizações e parcerias de inequívoco valor e probidade académica e humana. Finalmente, o rápido desenvolvimento manifesto na proliferação de soluções vinculadas à abordagem global da Nova Educação do Carácter, tem positivamente permitido diferentes respostas às necessidades singulares de cada contexto. Mas, simultaneamente, essa evolução tem gerado equívocos à própria consideração da temática no seio da investigação educacional e um inevitável viés na análise da sua real efetividade.

3.2.2. Enquadramento teórico da Nova Educação do Carácter

Na secção anterior, vimos a linha central do desenvolvimento histórico da Educação do Carácter. Torna-se oportuno e necessário considerar as premissas e os postulados do movimento. O enquadramento teórico será a temática desta secção que terá três divisões. Em primeiro lugar, veremos os contributos dos valores propostos para serem ensinados no seio escolar público. A sua delicada problematização e algumas propostas serão analisadas. Em segundo lugar, focaremos a conceptualização da Nova Educação do Carácter. Finalmente, as componentes do carácter serão expostas, assim como as implicações das mesmas no domínio pedagógico.

3.2.2.1. *Carácter, Educação do Carácter, valores e virtudes*

Vamos abordar a análise das noções do termo carácter, da expressão educação do carácter e do trinómio semântico valores-virtudes-perspetivas. A conceptualização da Educação do Carácter é uma matéria delicada. No entendimento de Arthur (2003a) é como entrar num campo minado, repleto de controvérsia relativamente aos pressupostos ideológicos, não se encontrando com facilidade outro tópico na agenda educacional que possa gerar uma polémica e desacordo tão inflamados. Existe uma variedade de aproximações ao conceito de carácter que, depois, derivam em metodologias didáticas e pedagógicas diferenciadas. Não iremos analisar tal diferenciação, mas apenas enquadraremos a conceptualização no seio do atual movimento da NEC. Os ideólogos da NEC partem do fundamento etimológico da palavra carácter para sustentar a sua abordagem educacional. O termo carácter radica no verbo grego *kharassein* (do latim *character*, do grego *kharakter* - marca gravada) que significa gravar, marcar, esculpir, ora sendo numa tábua de cera, pedra preciosa ou superfície de metal. A partir dessa base semântica, o sentido do termo evoluiu metaforicamente para uma marca ou sinal distintivo, estabelecendo a ideia que depois foi aplicada ao domínio moral individual da pessoa, ao seu padrão de comportamento, à sua constituição moral (Lickona, 2004; Ryan & Bohlin, 1999; Wynne & Hess, 1987).

Tomemos, como primeiro e principal aporte na exposição teórica, a definição apresentada por um dos expoentes da NEC, que salienta o relacionamento entre carácter, valores e virtudes: “Carácter consiste em valores operativos, valores em ação. O nosso carácter é desenvolvido quando um valor se torna uma virtude, uma disposição interna segura que responde às situações de uma forma moralmente boa” (Lickona, 1991, p. 51). O conteúdo do carácter é a virtude, uma disposição para a pessoa comportar-se de uma forma moralmente boa. As virtudes são objetivamente boas qualidades humanas que providenciam um padrão para o conceito de bom carácter. Tais qualidades são hábitos que aperfeiçoam o carácter e a própria inteligência (Lickona, 1999, 2004). O antigo termo grego para este conceito era “*arete*⁸⁶ *ethike*” que significava virtude moral ou excelência de carácter. O equivalente em latim era a expressão “*virtus moralis*” (Ryan, Bohlin & Farmer, 2001, p. 11). Na mesma linha de Lickona, explanando mais detalhadamente o conteúdo já mencionado, Berkowitz define o termo realçando a complexidade da constelação de dimensões psicológicas, como “o conjunto individual de características psicológicas que afeta a capacidade e a inclinação da pessoa funcionar moralmente”, compreendendo a “capacidade de pensar sobre o correto e o incorreto, experienciar emoções morais (culpa, empatia, compaixão), realizar ações morais (partilha, dizer a verdade), acreditar em “moral goods”, demonstrar uma tendência firme de agir honesta, altruísta e responsavelmente e outras características que suportam o funcionamento moral” (Berkowitz, 2002, p. 48). Uma aproximação mais prosaica contendo a tríade coração-mente-mãos, despida assim de terminologia científica, utilizada inclusive como mote numa escola do 1º ciclo aderente ao movimento, é encarar o bom carácter como aquilo que se sente no coração, se pensa na cabeça e é feito com as mãos (Lisy-Macan, 1997).

Devido ao papel fulcral da virtude na definição do carácter e tendo em consideração ambas as noções, somos subsequentemente conduzidos à conceção do significado da Educação do Carácter. Esta abordagem implica o esforço deliberado de cultivar a virtude através da formação de bons hábitos, despertando na mente e coração dos alunos novos trilhos e a direção correta (Lickona, 1997, 1999, 2004; Ryan & Kilpatrick, 1996; Ryan, Bohlin & Thayer, 1996). Lickona (1997) aborda as implicações holísticas do conceito da Educação do Carácter, deste modo:

Character Education is the deliberate effort to teach virtue. It's not letting kids decide for themselves what's right and wrong; rather the schools stands for virtues and promotes them explicitly at every run. It's not just talk; thinking and discussing are important, but the bottom line is behavior. Actions, as the psychiatrist Robert Coles has observed, are the ultimate measure of our character (p. 2).

⁸⁶ A noção grega de ἀρετή (*areté*), traduzida frequentemente por virtude seria melhor traduzida por “ser o melhor que podes ser” ou “atingindo o teu maior potencial humano”; assim, tornar-se uma pessoa de carácter é tornar-se a melhor pessoa possível, desenvolvendo todo o potencial humano, o que inclui fazer o melhor trabalho possível (*performance character*) assim como proceder adequadamente nos relacionamentos interpessoais (*moral character*) (Hooker, citado em Davidson, Lickona & Khmelkov, 2008, p. 377).

Essa tarefa pode ser compreendida de uma forma mais lata como sendo responsabilidade de toda a sociedade, além da Escola, desde o primeiro ciclo até ao ensino universitário (Ryan & Bohlin, 1999). É uma metodologia pedagógica compreensiva, planeada, desenvolvendo nos alunos o conhecimento, competências e habilidades que permitam escolhas e ações ponderadas e responsáveis (Gholar, 1997). É interessante também dar voz à análise realizada por uma das investigadoras mais críticas da NEC, apresentando como proposta de definição “qualquer programa escolar, concebido com a cooperação de outra instituição comunitária, para formar direta e sistematicamente o comportamento dos mais novos, explicitando para o efeito, valores não-relativos que são considerados determinantes na conduta desejada” (Lockwood, 1997, pp. 5-6).

Até este momento, temos utilizado simultaneamente os termos virtude e valor. Esclareçamos a utilização semântica dos termos como valores, virtudes, traços, perspetivas e atributos no movimento contemporâneo da NEC. No decurso da explanação teórica e metodológica, utilizamos os termos, valores e virtudes, como sinónimos. Contudo, salvguarde-se a posição e o pertinente contributo de Ryan e Bohlin, ao sustentarem que existem benefícios na utilização única do termo virtudes, ao invés de valores ou mesmo perspetivas ou opiniões. Segundo esses autores, cada uma das três possibilidades encerra não somente uma abordagem particular, mas também uma conceção diferente do que consiste o bom carácter. As virtudes estão alicerçadas na excelência moral humana, enquanto os valores e perspetivas podem inclusive não ter uma conotação moral, e estarem dependentes exclusivamente da pessoa ou do contexto sociocultural. Na perspetiva assente no uso de valores, o conceito psicológico de valor, expressando o que uma pessoa quer, deseja ou atribui valor, reduz-se a um exercício mais individualizado. Subsequentemente, a Escola não deve impor ou defender valores, mas sim criar espaços para que os alunos reflitam, expressem e estabeleçam a hierarquia dos seus próprios valores⁸⁷. Na utilização das opiniões, movemo-nos das respostas emocionais dos alunos (valores) para as posições intelectuais que se podem ter sobre uma variedade de tópicos. E as opiniões, tal como os valores, podem ser boas, más ou moralmente indiferentes. E reconhecendo a importância dessa área crucial, para o processo de alguém se tornar uma pessoa madura, ainda assim constitui uma abordagem limitada, enfatizando mais a adesão do aluno a uma determinada *linha opinativa*, do que o seu próprio comportamento quotidiano. E essa preocupação, assegurar que exista um compromisso interior que conduza a bons comportamentos correspondentes, é satisfeita pela abordagem centrada em virtudes. Em última análise, são as virtudes que permitem

⁸⁷ Com similares preocupações, o diretor de uma escola do primeiro ciclo é contundente na sua recusa em mencionar valores, devido à sua volatilidade, usando em substituição a expressão atributos universais do carácter (Antis, 1997). Na compreensão desta escolha deliberada feita pelos educadores do carácter, a análise exterior de Lockwood (1997), sustenta a não utilização usual do termo valores, dado que os proponentes estão sensíveis à possibilidade de existir polémica de cariz político nas escolas, distritos e comunidades quando o termo é utilizado, enquanto traços ou atributos são termos ideologicamente mais neutros.

às pessoas tornarem-se melhores estudantes, pais, professores, amigos e cidadãos. As virtudes formam a pedra angular da Nova Educação do Carácter (Bohlin, 2006, Março; Ryan, 1999; Ryan & Bohlin, 1999, pp. 25-48). Mais precisamente, Ryan (1997) defende a utilização da virtude, com o argumento de encerrar etimologicamente a noção de força, e para esse autor estamos realmente perante algo difícil de adquirir, sendo duro e severo o caminho virtuoso, *hard work* na terminologia de Lickona (1991). Portanto, no âmbito da NEC, quando é referido a designação valores, é sempre contemplado a normatividade e operatividade dos mesmos, pois nesta conceção o carácter consiste em valores em ação. Nesse sentido, as virtudes são valores interiorizados, vivenciados de uma forma estável, coesa e regular. Assim, utilizaremos ambos os termos, valores e virtudes e todos os demais como sinónimos.

Outros polos emergem, além de toda a ponderação associada ao que encerra o bom carácter e o esforço educativo associado. Além do conjunto de disposições envolvendo a tridimensionalidade do espectro moral humano (razão, emoções e ação) e da ação deliberada, planeada e concertada para desenvolvimento na vida dos alunos de traços que se tornem um património sempre disponível, existem outros aspetos de índole mais prática. A tensão não fica confinada ao plano teórico. Em termos práticos, temos a questão relacionada com a aferição do bom carácter (identificação e medição) e como desenvolver espaços de formação, quer dentro da sala de aula quer fora dela, visando o desenvolvimento de um bom carácter na vida dos alunos (Wynne & Hess, 1987).

3.2.2.2. As componentes do carácter

Seguem-se, basicamente, nesta parte do texto, os educadores Kevin Ryan e Thomas Lickona, que focam as três componentes do carácter humano na sua abordagem à moralidade e, subsequentemente, também enfatizam a necessidade da intervenção educativa considerar esse triplo eixo. A dimensão cognitiva, emocional e prática serão consideradas. Num segundo momento, será analisada a subsequente conceção do desenvolvimento holístico do agente moral, alicerçada nas componentes do carácter, bem como as implicações no domínio pedagógico (Lickona, 1991; Ryan & Lickona, 1987).

O que poderíamos explicitar acerca do bom carácter? Uma definição curta e simples concedida é: “O bom carácter consiste em conhecer-se o bem, amar o bem e fazer o bem” (Ryan & Bohlin, 1999, p. 5). O bom carácter consiste em conhecer o bem (hábitos da mente), desejá-lo (hábitos do coração) e vivenciá-lo (hábitos da ação), criando assim, desejavelmente, uma dependência e suporte recíprocos entre os três elementos (todavia, nem sempre isto é uma realidade). O conhecimento, o sentimento e a ação morais são os elementos dinâmicos e interdependentes constituintes do bom carácter, que nas suas variadas manifestações constituem

qualidades de carácter que se irão traduzir numa vivência real assente em valores morais. O comportamento moral é influenciado pelo conhecimento e sentimento morais, especialmente quando ambos estão envolvidos, mas o inverso também ocorre. A forma como se age influencia o modo como se pensa e se sente. As três componentes geralmente operam conjuntamente, num processo complexo e dinâmico dos fenómenos envolvidos. O bom carácter exige mais do que um compromisso intelectual, mais do que um desejo forte emocional, ou mesmo o cumprimento mecânico de responsabilidades. Requer hábitos cultivados no interior do ser humano envolvendo todo o espectro humano relacionado com a moralidade (intelecto, emoção e ação) que fomente e concretize o conhecimento, o amor pelo bem e a sua realização. O desenvolvimento do carácter é um processo ao longo de toda a vida, onde gradualmente as três componentes se devem aprimorar e integrar a vivência moral da pessoa. Para que um valor se torne uma virtude é necessário tempo, no sentido da pessoa crescer moralmente, desde a simples noção da *coisa moral* ao ponto de ter incorporado hábitos pessoais de conhecimento, sentimento e ação morais correspondentes (Lickona, 1991). A educação moral, como abordagem multidimensional do agente moral, não deve ficar remetida ao domínio intelectual, pois na verdade o ser humano, mesmo conhecendo o bem, pode optar pela ação contrária. Vejamos com mais detalhe o conteúdo de cada um dos três pilares do carácter.

Dimensão cognitiva. A primeira dimensão lida com o conhecimento moral, o qual implica primeiramente a capacidade para reconhecer em determinada situação um foco moral que apela para uma decisão. Se tal não acontecer, a consecução do processo não decorrerá, denunciando uma patologia designada como miopia moral. A primeira responsabilidade moral deve então assentar no uso da capacidade cognitiva, para verificar quando uma situação requer juízo moral, para seguidamente se pensar cuidadosamente acerca da ação correta a ser empreendida (Lickona, 1991, p. 54). Nesse empreendimento, é também fundamental que, antecipadamente, especialmente nas questões mais complexas, exista informação fatural dos assuntos envolvidos. Em seguida, os valores essenciais devem ser conhecidos e compreendidos, e ainda o que é requerido por eles em situações concretas. O conhecimento moral privilegia o raciocínio moral, que envolve a indagação sobre o porquê de certos valores serem primordiais, e o estabelecimento de princípios fundamentais para a hierarquização dos próprios valores que entrem eventualmente em conflito. Outro elemento incluído no conhecimento moral é o desenvolvimento de estratégias cognitivas para a tomada de decisões numa forma sistemática. Quais são as alternativas, os princípios e valores envolvidos, qual a ação que minimiza as consequências e maximiza os aspetos positivos, mantendo fidelidade ao padrão moral em consideração? Assim sendo, o conhecimento moral exige reflexão, compreensão, formulação de juízos morais e processo de escolha. Outro elemento essencial é a imaginação moral que

“requires that we project ourselves imaginatively into the situation, into the roles of the parties affected” (Ryan & Lickona, 1987, p. 23). Deve ser desenvolvida a capacidade de apreender o ponto de vista das outras pessoas (particularmente aquelas que são diferentes), ver a situação tal como as pessoas a encaram (pensar, reagir e sentir). Uma outra vertente consiste na tomada de decisão sustentada cognitivamente (raciocínio moral), visto que existe compreensão acerca do que significa ser moral e porque se deve sê-lo. O autoconhecimento moral da pessoa é outro componente importante, apesar da exigência e complexidade na avaliação pessoal. O alvo é ser capaz de reconhecer as fraquezas e aspetos fortes do carácter individual, chegando ao ponto de saber quais os mecanismos de compensação que podem ser despoletados para justificar as facetas mais negativas. Finalmente, e invocando novamente o contributo aristotélico, é requerido uma sabedoria prática, demonstrada na ação prudente e visando decisões melhores. É necessário o desenvolvimento de qualidades que envolvem: ouvir ambos os lados, evitar decisões precipitadas, procurar aconselhamento no processo de decisão, considerar como terceiros lidaram com o problema, tentar moderar as pressões do próprio egoísmo e conceder relevância às opiniões de pessoas idóneas.

Em síntese, vimos que a perceção moral, conhecer e compreender os valores e suas implicações, formular princípios morais, o desenvolvimento de estratégias cognitivas, a imaginação moral, o raciocínio moral, o autoconhecimento e o juízo judicioso, formam o conjunto de elementos indissociáveis e complementares que configuram o conhecimento moral. O conhecimento do bem exige então uma compreensão e consideração adequada do que determinada situação requer em termos de moralidade, tendo em conta todas as circunstâncias e factos relevantes (Lickona, 2004). A literacia ética torna-se assim imprescindível e basilar no processo de desenvolvimento do carácter.

Dimensão Emocional. Da dimensão cognitiva, volvemo-nos agora para a dimensão emocional/afetiva: o sentimento moral. Amar o bem lida com o desenvolvimento de uma gama vasta de emoções morais, onde a pessoa deseja realmente agir em conformidade do que é correto em termos morais. O sentimento moral requer consciência, autoestima, empatia, amar o bem, autodisciplina e humildade (vontade em reconhecer e corrigir as nossas falhas morais). São facetas de índole afetivo que incidem sobre a própria pessoa, os outros e o bem próprio. Tais elementos combinados e alicerçados no conhecimento moral constituem a fonte e a base para a motivação moral. Conforme Kilpatrick (1983) refere, na educação para a virtude “o coração é formado tal como a mente, para que a pessoa virtuosa aprenda a distinguir não somente o bem do mal, mas amar um e odiar o outro” (p. 112, citado em Lickona, 1991, p. 24). Schwartz também refere a importância da dimensão afetiva: “as emoções ancoram as nossas vidas

emocionais e melindrar essa conexão é enfraquecer as origens motivacionais do comportamento moral” (2002, p. 20).

No que respeita à consciência, trata-se da obrigação interior sentida para aquilo que se julga ser certo, sentindo-se decorrentemente culpa (construtiva) se tal não é consumado. A autoestima é igualmente deveras determinante, apesar de não ser condição necessária para possuir um bom carácter - contribui para a nossa valorização pessoal e teremos mais capacidade de respeitar os outros, e ser menos propensos no abuso pessoal e com terceiros. A autoestima igualmente diminui ainda a dependência da aprovação dos que nos rodeiam, sendo assim uma mais-valia na capacidade de suportar a pressão grupal. Um terceiro elemento integrado no sentimento moral, intimamente relacionado com a imaginação moral, é a empatia, cuja essência reside na identificação do estado de outra pessoa. Ainda outro aspeto lida com a atração genuína ao bem, no sentido de não se ter somente a capacidade de distinguir o que é correto mas desejá-lo, amá-lo, configurando uma moralidade assente também no desejo e não somente no dever. O penúltimo aspeto é o controlo próprio, a autodisciplina, dado que na natureza humana as emoções podem sobrepor-se ao raciocínio. Essa é uma tensão latente no ser humano. Lickona coloca o assunto de forma peculiar, mencionando que o autocontrolo ajuda uma pessoa a ser um sujeito ético mesmo quando não o deseja ser (1991, p. 60). Finalmente, outro vetor de um bom carácter contempla um aspeto que tem sido negligenciado: a humildade. Tal como a empatia é o aspeto emocional da imaginação moral, a humildade é o aspeto afetivo do autoconhecimento. A humildade ajuda a lidar com o orgulho, fonte de arrogância, promotor da ira e obstáculo ao perdão. Em extremo, o orgulho leva o ser humano a considerar como correta uma ação má.

O lado emocional é deveras crucial e importante, na medida que estabelece a ligação entre o juízo moral e a ação propriamente dita, apesar de ser amplamente negligenciado nas discussões da educação moral (Lickona, 1991). Por outro lado, quando se lida com a noção de carácter não se pode descurar a faceta da ação moral, pois em larga medida, está dependente das duas componentes já tratadas, o conhecimento e sentimento morais. Todavia, a experiência humana demonstra que se pode saber claramente o que se deve fazer, juntamente com um sentimento forte de que se deve fazê-lo, mas essas duas componentes não são traduzidas necessariamente num comportamento efetivo.

Dimensão Prática. Chegámos à dimensão prática da moralidade, a mais negligenciada da tríade, segundo alguns autores (Berreth, 2006, Março). Fazer o bem fundamenta-se em toda a consideração racional e na vontade decorrente em agir em conformidade. O comportamento, como a linha de fundo do desenvolvimento do carácter, é um vetor da atividade moral que traduz o conhecimento e sentimento numa realidade tangível e concreta (Ryan & Lickona, 1987). O foco na conduta como essência do carácter revela vários aspetos positivos. A conduta é

visível e pode ser facilmente observada. Só poderemos ajudar os jovens se tivermos um retorno passível de ser notado. Depois, a natureza de certos atos visíveis, podem suscitar repercussões a um nível mais alargado do que apenas disposições mentais ou condutas privadas. Todavia, apesar da coluna vertebral do carácter apelar à conduta (“character is conduct”) não se deve analisar acriticamente somente o que é visível. Quem quiser seriamente lidar com o carácter, não pode ficar limitado a um paradigma comportamentalista ingénuo (Wynne & Hess, 1987).

A ação moral exige qualidades morais como a competência (capacidades de ouvir, comunicar e de cooperar), a vontade e o hábito (Lickona, 1993, 2004). A vontade é o que mobiliza o nosso juízo e a nossa energia moral, envolvendo a análise e ponderação da situação e a ação propriamente dita quando o curso da ação é escolhido. A vontade é determinante para que o estado de inércia, ansiedade, orgulho e interesse próprio possa ser ultrapassado e, assim, existir concretização no plano vivencial do que foi já considerado e sentido como correto (Ryan & Lickona, 1987). Mais explicitamente, a vontade é aquilo que mobiliza a energia para que a ação possa ser desencadeada, lidando desse modo com as resistências e defesas que possam estar a impedir e condicionar o processo. Inclusivamente, a escolha moral poderá provavelmente será a mais difícil (Cunha, 1996; Lickona, 1991).

É necessária vontade para manter a emoção sob o controle da razão. A vontade é necessária para ver e pensar através das dimensões morais da situação. É necessária vontade para colocar o dever antes do prazer. É necessária vontade para resistir à tentação, resistir à tentação do grupo, remar contra a maré. A vontade está no âmago da coragem moral (Lickona, 1991, p. 62).

A competência é o segundo elemento da ação moral, consistindo na capacidade de concretizar em ação o que foi processado o nível do conhecimento e sentimento morais. Como é possível resolver adequadamente um conflito sem ter habilidades práticas, tais como: ouvir, comunicar o ponto de vista sem denegrir o outro e tentar ter uma solução aceitável para ambos? O terceiro elemento é o hábito. As pessoas procedem corretamente em termos morais pela força do hábito, não estando sempre dependentes da abordagem cognitiva. As boas ações já se encontram incorporadas na vivência devido ao exercício na prática das boas condutas, como repositório de experiências repetidas.

Síntese. O desenvolvimento de um bom carácter lida com o desenvolvimento de hábitos da mente, coração e ação. A NEC é concebida de uma forma ampla, contemplando os aspetos cognitivos, emocionais e comportamentais da moralidade, vertentes intimamente entrelaçadas, conforme podemos notar na Figura 3. A dimensão cognitiva do carácter envolve qualidades morais, tais como: perceção moral, conhecer e compreender os valores e suas implicações, formular princípios morais, desenvolvimento de estratégias cognitivas, imaginação moral, raciocínio moral, autoconhecimento e juízo judicioso. Todos esses elementos são importantes

para o desenvolvimento de um perfil maduro numa sociedade democrática. Contudo, a educação moral tem que contemplar também a dimensão afetiva que é decisiva na articulação entre o pensamento e a ação moral. Os elementos que constituem tal faceta são: a consciência, autoestima, empatia, amar o bem, autodisciplina e humildade. A terceira e última dimensão, a ação moral, traduz-se nas qualidades morais da competência, da vontade e do hábito moral.

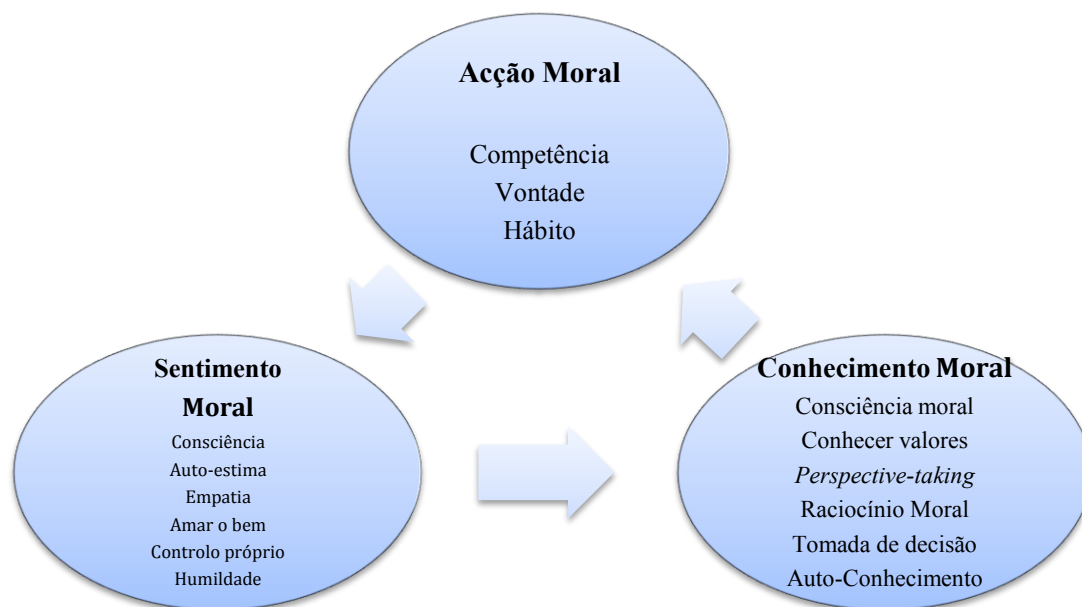


Figura 3. Componentes de um bom carácter

O estudo do carácter tem o potencial de incluir tanto os aspetos inter como intra pessoais do funcionamento moral, assim como compreender as componentes cognitivas, afetivas e comportamentais. A moralidade é entendida como algo que permeia o funcionamento humano, tendo componentes interpessoais (regulando as interações entre as pessoas) e intrapessoais (como deve alguém viver), envolvendo mecanismos intrapsíquicos, cognitivos e emotivos. O funcionamento moral é multifacetado, envolvendo como já referimos o dinâmico relacionamento da razão, emoção e do comportamento, não se ofuscando desse modo a natureza interdependente das três componentes e realçando-se os aspetos intrapsíquicos que lidam com a conceção de uma boa pessoa e de uma vida boa (Walker, 1999, 2002).

3.2.2.3. Desenvolvimento do Agente Moral

Tendo analisado as três componentes da metodologia, a dinâmica do desenvolvimento da formação do carácter pode e deve ser perspectivado em dois eixos complementares: desenvolvimento vertical e desenvolvimento horizontal. Em seguida, serão tecidas algumas das principais decorrentes implicações educacionais, nomeadamente pedagógicas, dos dois vetores apresentados, na esfera de existência da comunidade humana onde de facto o desenvolvimento do agente moral existe e se processa (Lickona, 1983; Ryan & Lickona, 1987, pp. 28-29).

Eixo Vertical. O ser humano desenvolve-se rumo a uma maior maturidade, a uma maior realização da sua própria humanidade, nos âmbitos físico, intelectual, social e moral. O alvo é evoluir dos estádios morais mais baixos para aqueles que estão alicerçados em princípios. O crescimento moral possui desse modo uma dimensão vertical, onde existe uma evolução nas competências de raciocínio moral: na aquisição progressiva de uma maior habilidade em lidar e coordenar perspetivas sociais, levar em consideração as necessidades de si e dos outros, demonstrar adequadamente empatia, distinguir valores que promovem o bem e aqueles que não o fazem, deduzir princípios morais, tomar decisões morais que são baseadas em princípios ao invés de interesse próprio ou pressão social, julgar judiciosamente, fazer e cumprir compromissos, lidar com ambiguidade e falta de certeza morais, estar consciente das suas próprias faltas e, também, funcionar numa perspetiva integrada que visa depender a conduta de um domínio consistente dos ideais preconizados.

Eixo Horizontal. Simultânea e concomitantemente, o desenvolvimento horizontal é a extensão ou a aplicação das capacidades mais maduras da pessoa nas diversas situações da vida. Existindo progresso nessa dimensão horizontal, a pessoa percebe o mundo através de uma lente moral. Por outras palavras, está plenamente incorporada no seu ser moral, a preocupação de avaliar axiologicamente qualquer situação de vida. O desenvolvimento vertical concretiza-se quando um estágio moral lentamente se estabelece, como um modo de se relacionar com o mundo, onde um leque de experiências de vida é agora interpretado e relacionado com esse estágio, de uma forma cada vez mais consistente.

O desenvolvimento do carácter é concebido como um processo dinâmico durante toda a vida, que deve integrar de forma gradual, conhecimento, juízo, sentimento e padrões de conduta correta. O alvo é a excelência humana, nos dois eixos concernentes à maturação intrínseca do potencial moral, assim como à sua aplicação nos diversos domínios da vida quotidiana (Lickona, 1983; Ryan & Lickona, 1987, pp. 28-29). Assim, na linha do pensamento aristotélico, a excelência moral, a vida virtuosa, não surge natural nem espontaneamente. Será necessário esforço durante toda a vida, quer na esfera pessoal quer no âmbito comunitário, colocando na dimensão prática, na ação, uma tônica clara (Lickona, 2004; Ryan & Bohlin, 1999; Wynne, 1987).

Considerações finais. Dadas as premissas em relação à NEC, este modelo requer uma abordagem intencional, pró-ações e compreensiva que promova os valores essenciais em todas as fases da vida (Lickona, Schaps & Lewis, 1995). Com este pano de fundo teórico e conceptual, requer-se saber com mais detalhe e especificidade como a metodologia se manifesta no contexto efetivo da Escola. Nomeadamente, é importante saber como os principais

interlocutores deste exigente diálogo e concertação formativa se posicionam e intervêm perante tal missão educativa.

As implicações a nível educacional são consequentes do teor exposto, das duas vertentes consideradas. O desenvolvimento vertical requer que o aluno seja exposto a uma multiplicidade de situações e com uma crescente complexidade, funções e responsabilidades que capitalizem aquilo que já têm capacidade de lidar e que sejam desafios para considerar no futuro. Se levarmos em consideração o desenvolvimento horizontal, o carácter será desenvolvido, não só tendo um cunho de profundidade, mas também visando uma abrangência que se pretende privilegiar. O carácter assume-se como empreendimento que não descarta os contornos profundos e amplos do espectro da moralidade pessoal e social. Assim, a intencionalidade educativa permeia o currículo, os métodos didáticos, a gestão da classe de aula, os relacionamentos a todos os níveis no estabelecimento de ensino. Finalmente, o desenvolvimento do carácter do agente moral desenvolve-se na e através da comunidade humana (família, escola e outros), num relacionamento dinâmico, dialético e interativo entre todos, gerando um clima de aprendizagem moral, onde as pessoas são valorizadas e onde é desenvolvida a noção de interdependência e responsabilidades mútuas.

A NEC não se preocupa somente na aquisição de um conjunto de comportamentos. Trata de desenvolver hábitos mentais, do coração e de ação que possibilite ao aluno florescer. Analisámos nesta secção as três componentes do bom carácter, empreendimento gradativo ao longo da vida, noção conjugada e dinâmica das vertentes cognitiva, emocional e prática.

3.2.2.4. *Integração de Excelência e Ética*

Além da preocupação em relação à dimensão compreensiva da abordagem da NEC, desde 2003, uma fase nova tem caracterizado o movimento. O autodenominado relatório⁸⁸ para a nação *Smart & Good High Schools: Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work and Beyond* (Lickona & Davidson, 2005), identificou práticas prometedoras em prol do carácter dos alunos (estudo em escolas secundárias⁸⁹). Com base nessa investigação, a noção de carácter é concebida dualmente como o caminho para a excelência e para a ética, elementos fundamentais para o sucesso na escola e na própria vida. Por um lado, a *performance character* (“mastery orientation”) envolve as qualidades necessárias, as disposições emocionais, cognitivas e comportamentais necessárias para que alguém realize o seu potencial pessoal para atingir a excelência na esfera académica, nas atividades extracurriculares, no meio laboral e em qualquer

⁸⁸ A investigação de dois anos, apoiou-se na análise da literatura relevante da área, em entrevistas com educadores e colegas, no apoio de comités de especialistas e em visitas a 24 escolas de todo o país (públicas, privadas, pequenas e grandes), que têm empreendido estratégias e programas que promovem a excelência e a ética.

⁸⁹ No entanto, segundo Berkowitz (citado em Lickona & Davidson, 2005), o modelo explanado aplica-se igualmente bem para as escolas do ensino básico.

outra área de empreendimento (envolvendo diligência, comprometimento, atitude positiva e perseverança). O alvo na vida é fazer todo o esforço para se realizar o melhor que se é capaz de fazer, existindo desse modo uma ênfase não naquilo que se faz, mas naquilo que deveria ser alcançado tendo em consideração as capacidades individuais. É a vereda para a excelência, invocando o vocábulo grego *arête*, atingindo o mais elevado potencial humano individual. Por outro lado, o *moral character* (“relacional orientation”) considera as qualidades necessárias para se ser ético, para a qualidade dos relacionamentos interpessoais, influenciando o comportamento (envolvendo integridade, respeito, cooperação e justiça), para desenvolver relacionamentos justos e de solicitude, contribuir para a comunidade e assumir responsabilidades para a cidadania democrática. É então o caminho para o comportamento ético no domínio dos relacionamentos. Tal empresa, que tem o potencial de transformar a cultura de uma escola, deve ser desenvolvido e fomentado através de uma Comunidade Ética de Aprendizagem, envolvendo o corpo docente, estudantes, pais e a comunidade mais abrangente. A própria noção e significado de comunidade de cuidado, reflete uma preocupação não somente por defender um tratamento interpessoal baseado no respeito e amabilidade, mas também por ajudar cada um a realizar da melhor forma o seu trabalho (Lickona & Davidson, 2005)⁹⁰.

Existe desse modo uma ampliação do paradigma educacional que integra simultaneamente excelência e ética. Conceptualmente, movemo-nos de um foco exclusivo no desenvolvimento do carácter em termos morais (*moral character*), para um foco duplo contemplando essa vertente, bem como a *performance character*. Decorrentemente, não faz sentido pensar-se que uma Escola tem que equilibrar o academismo com o carácter, que os testes são importantes mas que também se atende a questões éticas, que é mais fácil ensinar carácter através de domínios disciplinares tais como a língua materna e a história, do que a matemática e a ciência. Todos esses enunciados são questionados e perçecionados de uma forma mais lata e interdependente. Numa Comunidade Ética Aprendente, em toda a temática académica é simultaneamente possível e necessário desenvolver o carácter dos alunos – *performance character* e *moral character*.

3.2.2.5. Contributos para Valores Propostos

É curial saber-se quais os valores que têm sido propostos e quais os protagonistas desses contributos. Ao longo da História, a fonte da autoridade axiológica tem mudado por diversas vezes. Neste momento, existe a assunção não muito clara nem inequívoca, de os pais e

⁹⁰ Ambos são definidos em termos de oito linhas de intervenção para o fortalecimento do carácter que, ao serem tomadas em conjunto, refletem uma visão de florescimento da humanidade durante a vida, a saber: (1) aprendente ao longo da vida e pensador crítico, (2) diligente e executante capaz, (3) competente social e emocionalmente, (4) pensador ético, (5) agente moral respeitador e responsável, (6) autodisciplinado que possui um estilo de vida saudável, (7) membro ativo da comunidade e cidadão democrático e (8) pessoa espiritual empenhada no desenvolvimento de uma vida com propósito nobre (Lickona & Davidson, 2005).

professores terem tal responsabilidade em termos mais diretos, tendo os primeiros um papel primeiro nessa matéria. Além destes dois agentes de formação, outros elementos sociais desempenham com maior ou menor intensidade esse papel educativo, dependendo de fatores políticos, sociais e económicos, provocando a existência de redes difusas de autoridade (Ryan & Wynne, 1997). Mas atentemos na principal indagação. Quais são então as virtudes, os valores básicos, considerados essenciais no esforço educativo, e que são pública e frontalmente propostos por diferentes atores? A resposta não é fácil nem linear. Porém, se não for adequadamente respondida, a NEC, padecerá sempre de uma suspeita comprometedora e irreparável (Ryan & Bohlin, 1999). A questão é assaz pertinente e relevante no contexto da NEC independentemente da escola, agrupamento, distrito, Estado ou mesmo país. Quais são os valores, virtudes a serem ensinados no contexto do ensino público? A delicadeza está assente numa dupla inquietação, que por um lado é suscitada pela necessidade de selecionar um conjunto de valores, que estão de alguma forma disponíveis para serem considerados válidos no empreendimento educativo e, por outro lado, na clarificação da origem social, ideológica, étnica ou religiosa dos valores. Na literatura que foca este dilema educativo basilar, as expressões de língua inglesa “whose”, “which”, ou “what values”? abrangem o escopo das dificuldades associadas a esta temática, que não sendo ultrapassadas e clarificadas, colocam em causa, como já sublinhámos, a consideração de qualquer estratégia moral mais diretiva e objetiva, como é o caso da metodologia em consideração. Particularmente, a questão específica que interpela de quem são então os valores adotados, é a mais sensível, pois o receio de imposição de um conjunto particular de valores por parte de um grupo específico, é substancialmente maior do que simplesmente questionar em termos globais quais os valores a considerar (Brooks & Goble, 1997). A premissa fundamental é a de sustentar que “existem objetivamente valores universais, consensuais e válidos e que a Escola pode e deve ensinar numa sociedade pluralista” (Lickona, 1991, p. 38) (este enunciado será retomado posteriormente). Vejamos então algumas das propostas que consideramos relevantes.

Existem várias abordagens na identificação dos valores nucleares. Podemos ter exemplos emanados do próprio Estado, de um governo, uma organização ou mesmo propostas individuais. Vários estados norte americanos têm leis ou resoluções educacionais que sublinham a legalidade da necessidade de ser adotado um conjunto específico de valores. Por exemplo, a Resolução do Estado de New Jersey, assevera que cada direção de escola deve implementar com máxima prioridade um programa de desenvolvimento do carácter que pode incorporar, não sendo os únicos, os valores da compaixão, cortesia, honestidade, integridade, responsabilidade, disciplina do próprio, respeito próprio e tolerância. Relativamente à política educativa local, o *Baltimore Country Public Schools*, possui o rol mais extenso que encontrámos. São propostos nada mais

do que 24 valores que são escolhidos da própria Constituição e da *Bill of Rights*, que devem ser incorporados no currículo desde o início dos estudos até à entrada na universidade (compaixão, cortesia, inquirição crítica, processos legítimos (“due process”), igualdade de oportunidade, liberdade de pensamento e ação, honestidade, valor e dignidade humana, integridade, justiça, conhecimento, lealdade, objetividade, ordem, patriotismo, consentimento racional (“rational consent”), argumento lógico, responsabilidade, respeito pelos direitos dos outros, cidadania responsável, estado de direito, respeito próprio, tolerância e verdade). As organizações que fomentam a NEC têm programas e serviços disponíveis para as escolas, baseados também num acervo específico de virtudes. O *Character Education Partnership* apresenta os seguintes: cuidado, respeito pelos outros, responsabilidade, equidade, preocupação pelo bem-estar dos outros e honestidade. Os denominados 6 pilares do Carácter, digno de confiança, responsabilidade, cuidado, respeito pelos outros, equidade e cidadania são as propostas do *Jefferson Center for Character Education* (DeRoche & Williams, 2001, pp. 19-23; Josephson Institute, 2009). Vejamos agora duas perspetivas sustentadas por dois educadores ligados ao movimento da NEC.

Para Tigner (1993), o traço distintivo de alguém com bom carácter é a consideração do outro como pessoa inerentemente valiosa, tornando-se desse modo o elemento crucial no programa educacional. E assim, é no contexto dos relacionamentos próximos interpessoais, no plano da amizade, que se define o pano de fundo onde esse cuidado e respeito pelo outro se processam dinamicamente. Assim, a amizade é enfatizada. A responsabilidade, a coragem e a temperança são também virtudes determinantes para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Este investigador educacional sustenta que a formação do carácter, ao contemplar esses traços morais, contribui decisivamente para que no final do percurso académico os alunos “possam genérica e caracteristicamente ser capazes de demonstrar no falar, no pensar e na ação qualidades que sejam consideradas respeitadoras, amigas, responsáveis, confiantes, temperantes, justas e informadas” (Tigner, 1993, p. 21).

O segundo contributo individual que gostaríamos de expor, não se afasta de modo algum das preocupações já salientadas e está intimamente relacionado com o enfoque do nosso trabalho. Antes, reforça-as, dando, no entanto, um cunho peculiar na forma como condensa uma lista inicial mais ampla em dois vetores centrais. No entendimento individual de Lickona (1983, 2004), as 10 virtudes principais inter-relacionadas para a constituição de um carácter forte, para uma vida de conduta correta, usando a terminologia aristotélica, que envolve os relacionamentos com os outros e o relacionamento com a própria pessoa são as seguintes: sabedoria, justiça, força moral, temperança, amor, atitude positiva, trabalho árduo, integridade, gratidão e humildade. Para este psicólogo desenvolvimentista, todos os demais valores emanam ou

constituem-se como facilitadores dos dois valores basilares que assenta a moralidade individual e pública, os denominados quarto e quinto R: Respeito e Responsabilidade. Ao reconhecer esta plataforma moral de combate à iliteracia ética, a Escola está a cimentar o primeiro passo determinante no desenvolvimento de um programa de educação dos valores, sendo um excelente ponto de partida do empreendimento formativo. O ensino do respeito é considerado como sendo a primeira missão moral da escola, a primeira grande ideia que constitui o âmago da moralidade.

As inúmeras concretizações ao nível de cada escola refletem a gama de hipóteses possíveis. Tomemos, a título exemplificativo, um exemplo concreto, expresso no Quadro 6, que mostra como ao longo de um ano letivo as virtudes nucleares da justiça, temperança, fortaleza e prudência são alternadamente enfatizadas pela *Benjamin Franklin Classical Charter School*, constituindo assim o seu Calendário da Educação do Carácter (CC, 2012).

Quadro 6. Calendarização de ensino (virtude nuclear) ao longo do ano letivo

Mês	Virtude nuclear	Tópicos relacionados para a discussão na aula
Setembro	Justiça	Amizade Respeito por adultos e pelos pares
Outubro	Temperança	Ordem Cortesia e boas maneiras
Novembro	Prudência	Gratidão Honestidade
Dezembro	Justiça	Respeito pela dignidade dos outros Responsabilidade pelas necessidades dos outros Compaixão e bondade
Janeiro	Fortaleza	Esperança e otimismo Coragem Estabelecimento de objetivos
Fevereiro	Temperança	Paciência Obediência
Março	Prudência	Integridade Humildade
Abril	Justiça	Generosidade
Maio	Fortaleza	Cidadania e sacrifício Perseverança
Junho	<i>a escolher</i>	Ideias: heróis da História; heróis locais, amizade revisitada, etc.
<p>Justiça: tratar os outros da forma como eu gostaria de ser tratado; isso implica respeito e responsabilidade pelo bem-estar dos outros;</p> <p>Temperança: exercer domínio-próprio nas ações e na linguagem; moderação;</p> <p>Fortaleza: estar disposto a defender aquilo que é correto; coragem pessoal face aos obstáculos; perseverança;</p> <p>Prudência: usar o melhor juízo para tomar decisões; tomar decisões sábias;</p>		

Portanto, conforme se referiu, as respostas à pergunta inicial que equaciona os valores e virtudes a serem adotados são diversificadas a vários níveis. As diferenças radicam basicamente na especificidade idiossincrática da escola, do estado ou do agrupamento, ou ainda das prioridades estabelecidas em função das contingências locais (Lickona, 1991). Tal facto

afigura-se-nos sensato na medida em que contempla as contingências próprias de cada comunidade escolar, incluída ela própria num ambiente cultural, também ele portador de características próprias. O facto de se poder listar as virtudes, contribui para que os educadores possam lidar com a definição das prioridades (Ryan 1997; Ryan & Wynne, 1997). Na verdade, passadas duas décadas de debate acalorado em torno da questão “whose values”, esse desafio encontra-se globalmente ultrapassado no contexto norte-americano, centrando-se a polémica na forma como os educadores transmitirão esses valores consensuais (Schwartz, 2002).

3.3. Metodologia da Nova Educação do Carácter

Depois de termos analisado conceptualmente a Nova Educação do Carácter, volvemo-nos para o conseqüente domínio metodológico e pedagógico. Este segundo bloco, baseado nessa fundamentação teórica, realça a metodologia pedagógica coerente com os postulados estabelecidos, que enquadra e define o papel e a ação dos diversos intervenientes (será destacado o papel do docente e da família). Finalizaremos este bloco com os principais pressupostos que balizam e regulam o conteúdo do modelo como proposta para o desenvolvimento do carácter, bem como a sùmula das ideias mais relevantes tratadas nas secções anteriores e no bloco precedente que fundamentou e explicou conceptualmente a abordagem.

3.3.1. Intervenientes da Educação para o Carácter

Tendo já efetuado o enquadramento teórico, torna-se imperativo que se considere o plano operativo da abordagem, no sentido de compreender o papel dos agentes educativos no exercício pedagógico quotidiano. Destacaremos o papel do professor nesse processo, que honrará o conteúdo teórico já considerado, no sentido de se plasmar no domínio metodológico e pedagógico o quadro conceptual já anteriormente explanado.

3.3.1.1. Professor

Esta secção tratará de três áreas relativas ao docente. Num primeiro momento, o papel do professor será analisado, refletindo-se sobre os princípios orientadores que devem nortear a sua prática pedagógica, visando a meta educacional da Educação do Carácter. Seguidamente, no âmbito da esfera de ação do docente, nomeadamente quando surgem assuntos delicados de índole ética, serão apresentados alguns princípios deontológicos que devem ser observados. Por último, será abordada sucintamente a própria educação moral do professor.

O Papel do Professor. A análise do papel do professor será a temática desta secção. Daremos a perspetiva de Ryan e Bohlin (1999) e Wynne (1987), recorrendo no entanto a outros autores que nos pareceram pertinentes para o esclarecimento ou fundamentação das temáticas veiculadas. Nesta secção, apesar de convergirmos a nossa análise para o papel atribuído ao

professor, no quadro amplo e dinâmico da NEC, tais responsabilidades e áreas de procedimento são passíveis de serem efetuadas por terceiros, logo devem extrapolar-se para os demais agentes educativos. É com esse fator inferencial que deve ser considerado a matéria explanada, cuja tônica principal é a exposição das áreas a contemplar no exercício educativo em contexto escolar baseado num quadro diretivo e intencional.

O trabalho de Ryan, Bohlin e Farmer sublinha determinadas facetas respeitantes ao papel objetivo do docente na promoção da educação moral junto dos seus alunos. O que é esperado do professor, baseia-se na premissa que o seu impacto moral na vida dos alunos é potencialmente assinalável, sendo generalizado o reconhecimento do poder relativo à influência no desenvolvimento do carácter. Dessa forma, uma grande responsabilidade recai sobre o magistério. Na docência seis aspetos emergem, que focam como o professor pode ser um agente ativo, comprometido e equilibrado (evitando a obsessão), na promoção do desenvolvimento moral, quer na sala de aula, quer no ambiente mais amplo da Escola. As facetas contempladas, conforme consta no Quadro 7, inter-relacionam-se e por vezes sobrepõem-se: (1) Exemplo, (2) Explicação, (3) *Ethos*, (4) Exortação, (5) Expetativas de Excelência e (6) Experiência. Vejamos com mais detalhe cada uma. Começamos pelo Exemplo (Ryan, 1986, 1987; Ryan & Bohlin, 1999; Ryan, Bohlin & Farmer, 2001):

Quadro 7. Amplitude do exercício docente na promoção e desenvolvimento do carácter

	Facetas do Professor	Descrição
Os 6 E's	1. EXEMPLO	O professor é um modelo, uma expressão real das virtudes sublinhadas
	2. EXPLICAÇÃO	Porquê, como, o que fazer e não fazer? A virtude não escapa a esta dimensão inquiridora
	3. <i>ETHOS</i>	A atmosfera moral da sala, do recreio e da escola é zelada; ênfase no currículo oculto
	4. EXORTAÇÃO	O grande professor inspira, utiliza sensata e equilibradamente o poder persuasivo
	5. EXPETATIVAS DE EXCELÊNCIA	Níveis elevados de expetativas desafiando o envolvimento pessoal do aluno
	6. EXPERIÊNCIA	A dimensão prática da virtude é incontornável; o aluno deve ser também um ator moral

Exemplo. O exemplo é considerado a forma mais óbvia e mais poderosa de educação moral no contexto escolar. Tem sido dito que não existe nada com mais influência, e que seja mais determinante na vida de uma criança, que o poder moral do exemplo sereno (Bennett, 1993, p. 11), não se estranhando portanto a elevação do exemplo ao estatuto de *coração* da Nova Educação do Carácter (Laud, 2001).

Os pressupostos que estão subjacentes à consideração do exemplo, como elemento fulcral no desenvolvimento moral dos alunos contemplam dois polos. Por um lado, o

reconhecimento científico de que as pessoas com prestígio e poder (como é o caso dos professores que têm um controlo imediato na vida dos seus alunos, punem e elogiam, requerem trabalhos académicos e avaliam os alunos) são imitadas⁹¹ por aqueles ao redor (os alunos). Por outro lado, em última análise, a impressão perene que os alunos ficam, está associada à pessoa e não propriamente ao agente instrutor e técnico académico (Hutchison, 1976; cf. Laud⁹², 2001). O professor é assim percebido pelo aluno mormente nos aspetos não curriculares. O aluno testemunha o teor das piadas, das idiossincrasias, dos gestos, da justiça ou injustiça feita, da honestidade ou desonestidade evidenciadas, o tratamento com os colegas, a forma de dar a aula, de lidar com desapontamento, erros e humilhação, como perdoa ou não, a paciência demonstrada e se fomenta favoritismos. Tudo é escrutinado, e de alguma forma o que o professor é, contribui para o desenvolvimento moral da testemunha, o aluno, que, para encarar o assunto da moralidade de forma séria tem que, com os seus próprios olhos, ver adultos vivenciarem a moralidade nas suas próprias vidas. A investigação indica que, quando se é questionado acerca do papel de determinadas pessoas no desenvolvimento moral pessoal, invariavelmente se alude ao exemplo vivenciado por essas pessoas como elemento crucial no processo (Lickona, 1983).

Portanto, ser um educador do carácter não é uma questão opcional ou passível de abstenção, mas um facto incontornável. A questão relacionada com ser um exemplo moral está associada ao quotidiano, às pequenas ações e episódios decorrentes da dinâmica normal da vida escolar, ao invés de estar exclusivamente dependente de considerações e reflexões sobre um dilema moral complexo. Assim sendo, antes do docente poder fomentar a excelência, o exemplo que encerra deve ser sujeito a uma séria avaliação pessoal (Gholar, 1997).

Explicação/Explicação. Para que o exemplo tenha o máximo de impacto, os mais novos precisam de saber os valores e as crenças que estão subjacentes ao comportamento pretendido. Aliás, o desejo dos mais novos de saber e averiguar, prende-se também com questões de índole moral.

Não é necessário ser-se perfeito para encetar a explicação. Pode e deve-se referir que se cometem erros, mas que não invalidam de modo algum a veracidade moral do que é sustentado e almejado (Lickona, 1983). As explicações são necessárias para que os alunos compreendam o que envolve uma vida virtuosa, o que significa, e porque determinadas virtudes possuem valor. Esta faceta contrapõe em parte a expressão utilizada na educação axiológica, de que os valores

⁹¹ Berkowitz (2002) relata que os professores do 1º ciclo mencionam que a melhor forma de saberem que tipo de professores são é ver como os seus alunos simulam e brincam “à escolinha”.

⁹² Após a sua investigação de doutoramento sobre como agiam os professores envolvidos com sucesso no desenvolvimento do carácter, reconheceu o exemplo como fulcral, chegando empiricamente a atestar que após semanas de trabalho de campo, 627 momentos que poderiam ser considerados de impacto moral, a esmagadora maioria, 602 ocorrências, refletiam qualidades pessoais dos docentes - calor humano, responsabilidade, respeito e compaixão - ao invés de programas, estratégias ou inovações curriculares (ver também Williams, 1993).

são apanhados ao invés de serem ensinados (“values are caught, not taught”), pois através do bom exemplo são realmente apreendidos, mas através da explanação objetiva e direta são ensinados e reforçados (Lickona, 1991). Suplanta-se assim a reprodução automática de procedimentos, normas e regras, criando um ambiente de reflexão moral, concedendo exemplos reais das virtudes, apresentando definições, realizando debates, proporcionando o visionamento de excertos de filmes. O currículo pode ser utilizado, nomeadamente nos estudos sociais e na literatura (será analisada mais detalhadamente aquando da consideração da exortação), ou ainda aproveitar casos de estudo oriundos da ciência ou da filosofia. São oportunidades válidas para considerar criticamente a opinião dos outros, especialmente quando é diferente, num clima sadio, honesto e positivo (Berkowitz, 2002). No domínio educacional as virtudes morais devem ser discutidas de forma dinâmica e ações. Se se colocar, passiva e simplesmente nas paredes da sala de aula, mensagens relacionadas com a virtude, tal iniciativa não produzirá os efeitos pretendidos na promoção do bom carácter, podendo o impacto ser efetivamente nulo.

O estudo e reflexão das vidas de heróis morais, podem também incorporar de uma forma válida os programas educacionais. As virtudes morais da honestidade, ser digno de confiança, desvelo, compaixão e lealdade são enfatizadas pelas conceções das pessoas acerca da excelência moral. Tais virtudes são determinantes no domínio dos relacionamentos interpessoais e funcionamento social, mas existe o reconhecimento que têm sido relegadas para um plano secundário na psicologia moral ou atribuídas à ideia do bom menino imaturo. A integridade, como virtude que representa a conexão entre o pensamento e a ação, é também um elemento decisivo na descrição da excelência moral que deve ser apresentada e analisada (Walker, 2002).

A aquisição das competências relacionadas com o discurso moral, área associada ao que Ryan designou como “oughtness of life” (1987, p. 365) também deve ser privilegiada, dependente do desenvolvimento cognitivo moral dos alunos, e da assunção de que a esfera moral pode ser abordada através das capacidades cognitivas humanas. Nesse sentido, o professor oferece orientação direta, pois como pessoa que detém autoridade, relembra o que é correto, e desafia de uma forma firme mas serena a esse procedimento (Ryan & Wynne, 1997, p. 126). O professor deve assim assumir-se como um mentor ético. Desejavelmente, pode desenvolver um relacionamento mais personalizado com os alunos, nomeadamente com aqueles com especificidades próprias (“mentoring one-on-one”) (Lickona, 1991).

A tese global subjacente a estas duas primeiras facetas, Exemplo e Explicação, que incorporam o *corpus* vocacional do docente, é bem expressa por Ryan e Bohlin: “os professores são muito mais do que transmissores de informação ou engenheiros sociais; eles são exemplos, mentores e amigos especiais” (1999, p. 139).

Ethos. Apesar do papel do currículo oculto ser amplamente reconhecido como elemento propiciador de aprendizagens sociais e morais, a ênfase no *ethos* (eixo central do currículo oculto) é relativamente uma nova característica no seio da formação do carácter (Arthur, 2003a). O que está compreendido no *ethos* de uma escola (dentro e fora da sala de aula), o fator decisivo na formação do carácter, segundo Kilpatrick? Uma atmosfera positiva, permeada de um sentimento de comunidade, de família, assente num conjunto apropriado de relações entre os membros, um sentido de orgulho e de valorização (Gilness, 2003; Kilpatrick, 1992). A partilha de atitudes, crenças e valores, e o espírito de um conjunto de pessoas, configuram o *ethos* de uma determinada comunidade, uma força tremenda na modelação cognitiva e moral dos membros do grupo. A sala de aula e a escola em geral são pequenas sociedades, comunidades éticas repletas de pessoas, de padrões, rituais, relacionamentos, regras de comportamento e de eventos, criando-se uma atmosfera moral densa, não raras vezes alheia à percepção imediata dos docentes. A sala de aula é encarada metaforicamente como um caldeirão efervescente, completamente repleto de assuntos do foro moral e social (Ryan, 1987), estando os alunos *imersos até aos pescoços* (Ryan & Wynne, 1997).

Os docentes têm um papel decisivo na criação e desenvolvimento do *ethos*, que construtivamente estabeleça a aprendizagem social e moral. As competências relacionadas com a vivência em comunidade são então colocadas como prioridade. Assim, os alunos aprendem a suportar o grupo e serem suportados por ele, a liderar e aceitar diretrizes e ainda como reivindicar direitos. Esses são aspetos importantes na influência no carácter dos alunos e na sua percepção do bem e do mal. Todavia, apesar da preocupação do clima social e moral, os professores não devem tornar-se dependentes desse alvo, tornando exclusiva e simplesmente a sala uma comunidade social agradável ou um local onde os alunos passam o seu tempo.

A título exemplificativo, no plano operativo do contexto de sala de aula, a professora Gilness, para criar o conceito de comunidade nas suas aulas de inglês, desafiou ao uso de elogios entre os alunos e ainda desenvolveu alguns rituais que visaram conceder aos alunos um sentido de pertença (ver Gilness, 2003, pp. 243-244). A utilização de *motes*, *posters*, sinais, símbolos e canções, podem também ser veículos que ajudam a promover esse espírito configurador de uma nova identidade e propósito (Kilpatrick, 1992). Apesar de não visível, o currículo oculto deve ser considerado com a mesma seriedade do que o currículo formal.

Exortação. A exortação, como modo de comunicação tem sido ao longo dos séculos um meio importante na transmissão de conteúdo moral, que pode ser, tal como noutras áreas comunicacionais, pobre e inepto, mas também qualitativamente válido e adequado. Contudo, presentemente, as conotações são de pendor mais negativo e existe consequentemente a necessidade de dissipar esses receios.

Existem ocasiões onde, por exemplo, um aluno que esteja desanimado com um desaire académico, ou triste e revoltado por ter sido preterido numa equipa ou numa seleção, necessita de uma abordagem que proporcione mais do que uma autocomiseração não pretendida; ou alguém que não estuda ou está a defender acriticamente ideias xenófobas, requer uma abordagem que suplante uma invocação racional emocionalmente inerte (Ryan, 1986, p. 232). A inspiração e motivação sincera, a própria indignação moral, são processos que ajudam os alunos a tornarem-se melhores pessoas. Assim, a exortação é também um elemento poderoso a ter em consideração no crescimento moral, a par do exemplo e da explicação. Afinal, o grande professor é aquele que não se limita a falar, a explicar ou mesmo a demonstrar. Através da exortação, credita-se a afirmação de que não é somente necessário praticar o que é exposto, mas também devemos exortar o que é praticado (Berkowitz, 2002; Lickona, 1983, 1991). No entanto, dada a natureza da exortação, de cariz mais emocional e confrontadora, deve ser usada cautelosamente e nas situações adequadas, mantendo sempre um vínculo com a explanação que de modo algum pode ser quebrado.

O uso deste eixo de ação pode ser concretizado, de uma forma mais suave, através do uso adequado da literatura, sendo um caso também de exortação indireta, além de constituir-se similarmente como um importante elemento para a explanação anteriormente analisada. As histórias têm sido reconhecidas extensivamente pela investigação psicológica como pilar importante no desenvolvimento moral das pessoas, sendo explicações vívidas que operam ao nível da imaginação, tornando-se parte permanente da vida, um meio privilegiado para transmitir e sustentar uma cosmovisão (Kilpatrick, 1992; Kilpatrick, Wolfe & Wolfe, 1994). As histórias, as narrativas multiculturais e pessoais que visaram o bem comum (*Giraffe Project*, ver Lickona, 2004 e Medlock, 1995), os poemas, as lendas, a literatura clássica e outros tipos de escritos visam a aquisição de literacia moral, pelo menos ao nível de um patamar mínimo. Tais instrumentos pedagógicos concedem conhecimento acerca do que são as virtudes e os respetivos opostos, como se podem reconhecer e como se manifestam na prática. Cria-se desse modo um vínculo emocional conducente ao Bem. Essa mina rica de património moral, onde são evidenciados os grandes desafios e preocupações axiológicas da existência humana, pode ser utilizada como material de discussão, como base para a análise crítica de personagens e tópicos morais e como plataforma para o desenvolvimento de debate sobre valores que se manifestam em espaços humanos concretos e enquadrados (Antis, 1997; Bennett, 1993; Ryan & Bohlin, 1999; Saunders, 2003). A utilização da literatura, no sentido amplo do termo, suplanta a explicação de pendor mais intelectual que ocorre em palestras, explicações de regras, ou análise e explanação de proposições e princípios morais. A literatura atinge o coração dos alunos e pode influenciar as suas escolhas atuais e as ações na vida (interiorização do princípio que pessoas

que “talk the talk” devem “walk the walk”), fazendo assim jus às três componentes englobadas na noção compreensiva do carácter (Lickona, 2004; Medlock, 1995; Mosher, 2001). Um outro exemplo em particular onde o professor exorta, inspira e persuade, é a utilização de máximas, oriundas do banco de memória das civilizações, formulações concisas de princípios fundamentais ou regras de conduta (Schwartz, 2002).

Expetativas de Excelência. A fundamentação relativa a esta faceta baseia-se no reconhecimento da necessidade dos alunos precisarem de objetivos e expetativas, pautados por critérios de excelência que sejam dignos de suscitarem esforço, diligência e dedicação. Tal processo não ocorre automaticamente e não pode basear-se somente em estímulos externos (e.g., contacto com modelos positivos, beneficiar de uma atmosfera de respeito e cuidado). Requer uma intenção pessoal deliberada. Os alunos têm capacidade para melhorar o seu desempenho e estão expetantes de novos desafios e metas. Quando os estudantes se apercebem que podem ter sucesso, que são respeitados, quando desenvolvem um relacionamento pessoal e amigo com o seu professor, mais provavelmente estarão sensíveis ao ensino moral. O docente deve então capitalizar essa avenida de influência moral (Lickona, 1991).

Como elementos essenciais para o desenvolvimento do carácter, as dimensões a privilegiar na atividade pedagógica, conducentes à excelência moral que os alunos devem eles próprios almejar, podem contemplar as oportunidades de conhecimento próprio, o estabelecimento de esforços visando o incremento qualitativo moral e a avaliação individual do progresso obtido. Para o efeito, o docente pode incentivar o aluno a escrever reflexivamente sobre as virtudes mais fortes na sua vida, as áreas que carecem maior esforço e investimento, e justificar tal necessidade (conhecimento próprio). O professor pode ainda desafiar os alunos a pensarem em 100 objetivos, dividi-los em categorias, seleccionar os 10 mais importantes e justificar o que foi considerado mais importante. A reflexão e escrita da missão pessoal, o mote que sumaria a essência e dimensão da vida da pessoa (oportunidades de definição de alvos e metas) podem também ser solicitadas, bem como o desenvolvimento de um portefólio onde são documentadas as ações realizadas e os resultados obtidos (avaliação dos objetivos definidos) (ver Lickona, 2004, pp. 196-215, para mais atividades propostas nesse âmbito).

O grau de atenção, colaboração e de qualidade efetiva de trabalho dos alunos, as expetativas que são apresentadas e a sua articulação com os aspetos salientados anteriormente são pontos que merecem ser avaliados criticamente pelos docentes. Também deve questionar-se o uso de diferentes metodologias pedagógicas de forma a aumentar a possibilidade de sucesso de todos os alunos. A sala de aula surge assim como uma comunidade de membros que aprendem, onde os alunos desenvolvem a consciência dos resultados que derivam também da ação do professor.

Experiência. Até agora, as facetas focadas deixaram o aluno numa posição mais passiva. São preocupações cruciais mas, mesmo contemplando todos os aspetos (exemplo, explicação, exortação, *ethos* e expectativas de excelência), não é suficiente para uma formação plena. Algumas virtudes, como a perseverança e responsabilidade só podem ser cultivadas no plano da *praxis*. Assim, os alunos precisam de se envolver regularmente em atividades que concedam oportunidades reais de comportamento moral e de prática de virtudes específicas. A experiência é absolutamente necessária para que os objetivos educativos se concretizem. O docente é impelido a zelar pelas oportunidades (na escola e fora dela - Ryan (1987) defende que é no meio exterior à Escola que podem ocorrer as experiências mais enriquecedoras no âmbito do serviço social) que tornarão o aluno um ator, ao invés de ser simplesmente um pensante ou verbalizador de temáticas morais. Aliás, cada vez mais o aluno (nas sociedades desenvolvidas) é detentor de uma quantidade exponencial de informação mas possuindo menos experiências concretas. O professor deve propiciar esses momentos genuínos que não são artificiais, que não colidem com a vontade própria dos recetores da ajuda, podendo abranger um leque de possibilidades (por exemplo: algumas, realizadas uma vez por mês ou semana, outras diariamente; umas na escola, outras no seio da comunidade; algumas informais, outras que possam conceder crédito académico) (Curwin, 1993). Um contexto de expectativas razoáveis, supervisão e orientação, concessão prévia de competências para os desafios apresentados, elementos preponderantes para a efetividade da experiência, deverão ser concedidos pelo docente. Tais preocupações contribuem para a formação de uma visão mais realista da sociedade, e para a aquisição de valor próprio, na medida que passa a existir o reconhecimento da possibilidade de contribuição para o bem comum (cf. Curwin, 1993; programa específico para estudantes de risco, onde num projeto de ajuda a terceiros, pode haver contributos na inversão do ciclo devastador de fracasso - substituir a raiva pelo desvelo e a baixa autoestima por sentimentos de valor próprio). Após as experiências, a reflexão sobre o acontecido, não descurando os erros, falhas ou mesmo desapontamentos, é um fator a não deixar de incorporar no âmbito do envolvimento dos alunos na ação moral. Na atividade propiciada, alguns alunos podem ganhar contacto com a esfera institucional, adquirindo competências para uma adequada intervenção social através das estruturas próprias, não se restringindo desse modo a um patamar exclusivo de exercício de ajuda social. Esse foco específico de participação de cidadania democrática pode e deve começar na gestão escolar.

Uma nota final de advertência apresentada por Ryan e Bohlin (1999) em relação ao suporte que o envolvimento prático suscita, relembra o facto das virtudes não se fortalecerem nem ganharem raízes exclusivamente como resultado da participação em programas práticos de serviço, pois “uma ética de serviço e de responsabilidade carece de ser aplicada também nas

outras áreas da vida dos alunos” (p. 146). Nesse sentido, esta faceta exige que as demais áreas possam incorporar e interrelacionar-se na abordagem educativa efetuada, concedendo aos alunos a noção clara que o seu carácter é muito mais que um aglomerado de traços inertes (p. 147). Finalmente, um último apontamento em relação a esta sexta faceta. É necessário também ter cuidado em impor aos estudantes a sua participação, podendo por em causa a atitude e o gosto do voluntariado.

Síntese. Expusemos as seis áreas essenciais que devem orientar o exercício docente em prol do desenvolvimento do carácter dos alunos. O Exemplo, a Explicação, o *Ethos*, a Exortação, as Expectativas de Excelência e a Experiência são os seis focos que, ao serem gradativa e globalmente veiculados na ação do professor, constituem uma abordagem compreensiva da formação do carácter em contexto escolar (ver em baixo a Figura 4). Com base no conteúdo teórico já explanado, a visão integral do aluno como agente moral possuindo as três dimensões (conhecimento, sentimento e ação) não poderia deixar de exigir uma conceção integral do papel do professor e da própria escola como educadores morais por excelência (Cunha, 1996).



Figura 4. Os 6 E's da ação educativa

A Educação, como o esforço de redirecionamento correto, constitui a autêntica educação do carácter, na senda da famigerada e perene alegoria socrática da caverna. Tal empreendimento depende em larga escala do interventor próximo, o professor, cuja missão é não somente despertar na mente e no coração dos alunos novos trilhos, mas apresentar a direção correta em matérias nucleares (Ryan & Bohlin, 1999). Na Nova Educação do Carácter o professor adquire um estatuto deveras singular e decisivo. Certamente pode ser considerado um

dos vetores imprescindíveis e centrais na existência e prossecução da formação pretendida junto dos alunos. Todavia, como veremos na próxima secção, o relacionamento pedagógico não está isento de desafios, nomeadamente aqueles que são enformados pela própria complexidade da moralidade e dos atuais desafios de índole ética que surgem no seio das sociedades.

O Professor e os assuntos moralmente controversos. Há quem defenda que a maioria dos assuntos significantes do quotidiano de uma nação, que suscitam *cuidado* às pessoas, são controversos, sendo um erro excluí-los da consideração da agenda educativa, pois no futuro o exercício da cidadania requererá de cada pessoa uma tomada de posição individual e coletiva (Jerold Starr, citado em Lickona, 1991)⁹³. Apesar da delicadeza e tensão da temática, a perspetiva dominante na formação do carácter é não negligenciar tais problemáticas. Essas situações constituem uma oportunidade válida para que o pensamento moral independente do aluno possa ser estimulado, desafiando-o a chegar às suas próprias conclusões, numa perspetiva de abertura ao diálogo, e a possibilidade de nutrir o relacionamento adequado e respeitoso por aqueles que sustentam visões diferentes (Ryan & Bohlin, 1999; Ryan & Wynne, 1997). As controvérsias são também potencialmente oportunidades para uma reflexão moral de alta qualidade, quer entre os alunos, quer entre os professores, assim como um contributo objetivo em prol da educação para a cidadania democrática (Lickona, 1991, 2004).

Decorrentemente, uma das áreas sensíveis no exercício pedagógico contemporâneo, e ainda mais delicada no âmbito de qualquer metodologia preocupada com a moralidade dos mais novos, é o tratamento de assuntos moralmente controversos (dimensão que iremos aprofundar mais no capítulo seguinte). As matérias éticas não consensuais, impõem ao docente princípios deontológicos que devem ser escrupulosamente observados (concessão e fundamentação das diferentes perspetivas, criação de um clima de diálogo e debate crítico, prudência e sensatez relativamente à sua posição pessoal). Em última análise, procedendo assim, defende-se a harmonia e a confiança entre os diversos interventores educativos, e promove-se a maturação moral dos educandos em prol de uma desejável autonomia.

A educação moral do professor. A formação do professor assume-se como indiscutivelmente central em todo o programa compreensivo que adote seriamente a formação do carácter (Ryan, Bohlin & Farmer, 2001), apesar do desenvolvimento profissional dos agentes educativos apresentar-se como a área mais crítica de investimento na Nova Educação do Carácter (Berkowitz & Bier, 2005b). Nessa formação a exortação de Lickona (2004, p. xxiii),

⁹³ De uma forma particular, a problemática torna-se premente e relevante, pois vivemos em sociedades culturalmente heterogêneas e com uma forte expansão a vários níveis que não geram consenso em determinadas temáticas éticas. Vive-se hoje um período histórico, onde é flagrante o surgimento avassalador de situações que implicam considerações éticas. A pena de morte para homicidas, a orientação sexual, as uniões de facto, a engenharia genética, o envolvimento na política, a energia nuclear, a eutanásia, o aborto, a adoção por homossexuais constituem alguns exemplos concretos dos temas complexos e fraturantes que têm perpassado as sociedades ocidentais.

assume relevância, ao referir que deve-se primeiramente modelar o bom carácter na vida dos educadores para que, em seguida, se possa promover intencionalmente o desenvolvimento do carácter nos mais novos (no capítulo sete desenvolveremos esta temática).

3.4. Síntese do capítulo

Nesta última parte do capítulo, queremos sintetizar as principais ideias concernentes à abordagem da NEC, quer no plano conceptual, quer no plano metodológico e operativo, conforme atesta o Quadro 8. Também queremos sintetizar a resposta à pertinente questão relacionada com o carácter doutrinador da NEC.

Foi sublinhado clara e enfaticamente que a Escola tem a responsabilidade de transmitir às futuras gerações o património ético que não colide com as especificidades culturais e religiosas das comunidades. A formação do carácter é um projeto ancestral que chegou ao limiar de um novo milénio com um interesse acrescido e renovado no contexto norte-americano. A formação do carácter não é uma novidade, mas remonta ao início do empreendimento educacional e, em certo sentido, com outras designações e enquadramento político-ideológico, tem perpassado inclusive a história educativa portuguesa, e, mais recentemente, na Primeira República e no Estado Novo. De facto, a componente cívica e moral da educação para a cidadania fizeram parte das finalidades educativas desde a criação do sistema educativo português, no século XVIII, até aos dias de hoje. Por isso, Thomas Lickona, sensível à história educativa dos Estados Unidos, que nesse particular, assemelha-se à portuguesa, refere-se ao *retorno da educação do carácter*.

Apesar da panóplia de acervos de traços de carácter que um determinado estabelecimento educacional pode adotar, o Respeito e a Responsabilidade pontificam no projeto educativo, quer pela sua natureza estruturante, quer pela sua natureza cardinal em relação às demais virtudes. Os estabelecimentos de ensino, utilizando uma abordagem compreensiva, transversal e integradora, não devem descurar o plano cognitivo, emocional e prático da moralidade. A proposta assente na ética da virtude, reconhece que o espectro moral inclui mais do que somente procedimentos analíticos racionais. A integralidade humana requer que se ultrapasse o domínio da racionalidade, dos sentimentos e inclusivamente de um *checklist* de virtudes (Ellenwood, 1996). O estudo do carácter tem o potencial de incluir ambos os aspetos inter e intra pessoais do funcionamento moral, assim como privilegiar as componentes cognitivas, afetivas e comportamentais (Walker, 1999, 2002). Não trata exclusivamente da

habilidade e nem da esgrima retórica num debate complexo, mas acerca do tipo de pessoa que se é⁹⁴.

A NEC articula-se em torno do magno objetivo do desenvolvimento da virtude, expressão da excelência humana. A virtude, no plano educacional, desenvolve-se e evidencia-se na vida de uma pessoa através do treino, do hábito, do contacto com os bons exemplos, com a leitura de grandes obras e com o contacto com homens e mulheres *singulares*. Não basta ter um clima de reflexão e que apele à dinâmica cognitiva, mas o recurso pedagógico da Exortação, Envolvimento e Exemplo devem ser contemplados, assim como o *Ethos* e as Expetativas de Excelência. A via para a educação moral, assente num paradigma progressivo e sustentado, revela-se nos valores testemunhados e não somente no plano discursivo. A moralidade não se esgota na racionalidade. Nela confluem também o domínio afetivo e emocional. A ação, como culminar do processo ético, revela o que de facto a pessoa é em termos da sua constituição moral. Não é um processo de laboratório, no sentido de resguardar hermeticamente o aluno de um determinado ambiente. Ao invés, é a preparação para a vida na própria vida, inserida numa matriz de experiências reais e concretas.

Além da defesa de determinado conjunto de valores, os pais, educadores, pessoal da escola e comunidade surgem como interventores decisivos em todo o processo educativo. O educador, no contexto escolar, tem uma responsabilidade extrema na consecução da formação dos alunos. Mas os demais agentes educativos, como a família, detêm simultaneamente responsabilidades inalienáveis e decisivas. Na pluralidade de interventores, almeja-se um projeto sustentado e gradativo, persistente e penetrante, numa dinâmica de parceria, reciprocidade e complementaridade (desenvolveremos o tópico da parceria entre Escola e Família no capítulo sete).

Os programas empreendidos visam estabelecer um modelo, um microcosmo da sociedade harmoniosa que se pretende criar na esfera maior, promovendo para tal elos de apoio que os educandos devem nutrir pelos adultos e pelos seus pares. Tal ambiente influenciará o sucesso na aprendizagem sustentada num currículo desafiador e estruturado, que deverá estar sensível à aprendizagem pessoal de cada educando, expressando assim de uma forma prática o valor do respeito pelo aluno. Toda a vivência nos estabelecimentos de ensino, quer na sala de aula, quer nos múltiplos ambientes, tais como os corredores, o refeitório, a sala de convívio, o recreio, devem estar imbuídos dos valores que se intenta transmitir. Não se confina de modo algum à sala de aula, mas projeta-se nos outros espaços escolares. A prática da virtude não fica limitada somente a um momento, mas projeta-se e permeia a atmosfera escolar em todos os

⁹⁴ Tal afirmação vai ao encontro do pensamento de Patrício quando refere que “a educação para os valores não se faz só pensando nos valores (...) faz-se com os valores, faz-se criando os valores” (Patrício, 1989, pp. 494-495).

contextos. A Escola deve esforçar-se para ser uma comunidade tal, onde as virtudes sejam modeladas, esperadas, estudadas, refletidas, salientadas, celebradas e continuamente praticadas no quotidiano escolar. A NEC para que se seja efetiva tem que ser abrangente, aproveitando intencionalmente cada aspeto da vida escolar como uma oportunidade de desenvolver um bom carácter, pois é assumido que qualquer que seja o aspeto da vivência escolar, isso afeta o carácter do aluno. A Escola é assim desafiada a maximizar e capitalizar a sua influência moral, encarando todas as áreas que compõem a vida escolar como oportunidades legítimas para o desenvolvimento do carácter. A Escola visa tornar-se uma comunidade de virtude, um centro cívico por excelência, onde os princípios e estratégias da abordagem estão articulados, conforme notamos no Quadro 8 (adaptado de Menezes, 1999a; Lickona, 1996).

Quadro 8. Princípios e estratégias da Nova Educação do Carácter

Princípios	Estratégias
A formação do carácter promove valores éticos nucleares como a base do bom carácter.	Os valores nucleares devem ser objeto de afirmação pública, definição em termos comportamentais, modelagem, estudo e discussão, exigência de padrões de conduta consistentes.
O carácter deve ser definido de forma abrangente para incluir pensamentos, sentimentos e comportamentos.	Ajudar os alunos e outros membros da escola a conhecer o bem, valorizá-lo e agir em consonância.
Uma formação do carácter eficaz requer uma abordagem intencional, pró-ações e abrangente que promova os valores nucleares em todas as fases da vida escolar.	O programa deve envolver: o exemplo dos professores, a política disciplinar, o currículo académico, o processo de ensino e de avaliação, a gestão da escola.
A escola deve ser uma comunidade de cuidado.	A vida da escola, na sala de aula e fora da sala de aula, deve estar imbuída dos valores nucleares.
Para desenvolver o carácter, os estudantes necessitam de oportunidades de ação moral.	Criar oportunidades práticas de desenvolvimento do carácter, através da aprendizagem cooperativa, do trabalho comunitário, dos debates na aula.
Uma formação de carácter eficaz inclui um currículo académico significativo e desafiante que respeita os alunos e os ajuda a ter sucesso.	Uso de métodos ativos: aprendizagem cooperativa, técnicas de resolução de problemas, trabalho de projeto, temas transversais, respeitando a forma como o aluno aprende.
A formação do carácter deve visar desenvolver as motivações intrínsecas dos alunos.	Promover o compromisso intrínseco do aluno para com os valores nucleares.
Os profissionais da escola devem tornar-se uma comunidade moral em que todos partilham a responsabilidade pela formação do carácter e tentam aderir aos mesmos valores nucleares que guiam a educação dos alunos.	Todos os profissionais da escola devem estar envolvidos no programa, na sua discussão e na sua implementação; as regras e os valores que orientam a vida dos alunos são também válidos para os profissionais; a escola deve providenciar ocasiões de reflexão sobre temas morais.
A formação do carácter requer uma liderança moral tanto dos profissionais como dos alunos.	Exercício de uma liderança do programa pelos profissionais da escola, com responsabilidades quanto à elaboração e implementação; possibilidades dos alunos exercerem liderança.
A escola deve recrutar os pais e os membros da comunidade como parceiros integrais no esforço de construção do carácter.	Reconhecer o papel dos pais como protagonistas na educação moral dos seus filhos, envolvendo-os diretamente no programa; pedir o apoio de organizações da comunidade.
A avaliação da formação do carácter deve incluir o carácter da escola, o funcionamento dos profissionais como educadores morais e o grau em que os alunos manifestam bom carácter.	Questões a abordar: o carácter da escola, a evolução dos profissionais como educadores do carácter; o carácter dos alunos (incluindo os três domínios do carácter).

O movimento da NEC “propõe uma visão mais integrada do agente moral, um conceito mais alargado do professor como educador moral, e uma perceção mais compreensiva da escola

como espaço e tempo de educação moral” (Cunha, 1996, p. 35). Trata-se claramente de um agente privilegiado de socialização moral (a Escola), baseada na entrada da criança na sociedade maior, com todas as inerentes responsabilidades em relação a si e aos outros, como a importância de atender a regras básicas, a obrigação de respeitar os direitos dos outros, e o compromisso do bem comum dos indivíduos e da comunidade (Watson, 1999). O desenvolvimento do carácter e a aprendizagem académica apresentam-se como vetores não mutuamente exclusivos mas inteiramente complementares.

Um dos pontos mais críticos na abordagem da NEC é, julgamos nós, a necessidade de haver modelos morais que estejam à altura das amplas e exigentes expectativas. O professor Manuel Antunes chamou esclarecidamente à atenção das questões difíceis, associadas à existência contemporânea de modelos morais no âmbito educativo, em contraste com as sociedades tradicionais que numa lógica baseada no passado, perenemente mantinham o herói, o sábio e o santo, como exemplos civilizacionais (Antunes, 1971).

Numa fase pós-moralista, além do individualismo moral minimal e de *bricolagem*, quais as alternativas que possam realmente suscitar novos caminhos pedagógicos conducentes a uma efetiva educação do carácter das novas gerações? Na atual conjuntura, como pode a escola pública realmente promover e desenvolver, junto de cada aluno, principalmente através dos seus recursos humanos, um conjunto de traços de carácter que efetivamente impactem e moldem a sua conduta? Como é que um projeto sustentado, visível e intencional de Cidadania se realiza e se assegura, se porventura a condição necessária para tal, for a existência de adultos indutores axiológicos de excelente qualidade? Efetivamente, somos constantemente interpelados pelo pertinente questionamento de Cabanas (1996), a qual, problematizando a questão central da ética, pergunta: o que nos impele e constrange a sermos bons?

Na impossibilidade de responder satisfatoriamente às indagações acima mencionadas, seria legítimo considerar a plausibilidade da concretização do processo extraordinariamente exigente e complexo do desenvolvimento do carácter em contexto escolar plural, laico e relativista. Nesse âmbito, haveria preocupações válidas, relativas aos educadores que pudessem agir intencional, consentânea e fielmente aos princípios de um projeto axiológico alinhado na construção de uma cidadania responsável, respeitadora e solidária.

CAPÍTULO 4

A PROBLEMATIZAÇÃO DOUTRINANTE DA NOVA EDUCAÇÃO DO CARÁCTER E A SUA EFETIVIDADE

By education most have been misled;
So they believe, because they were so bred.
The priest confirms what the nursery began,
And thus the child imposes on the man.

(Dryden, 1687, 'Hind and Panther', citado em Kilpatrick, 1972)

O professor na sala de aula bem como a escola no seu todo, naquilo que explicita e não explicita, no que diz permitir e no que proíbe, no que incentiva e no que faz por desconhecer, ensinam aquilo que valorizam, o que acham, justo e não justo, em suma, ensinam valores. O ensino dos valores não se pode evitar.

(Valente, 1989a)

Assim, embora distanciando-me de uma visão de doutrinação pela qual se procurariam impor e usar formas manipulatórias de inculcação de valores, não rejeito liminarmente formas mais tradicionais pelas quais alguns valores e algumas virtudes, considerados como básicos e universalizáveis, ou pelo menos entendidos como consensuais numa dada comunidade ou sociedade, se procurariam propor e estimular. Aqui, as dimensões éticas podem ser veiculadas através de conteúdos, regras de conduta, comportamentos modelares, mas também através de uma argumentação persuasiva. O uso de histórias com um sentido moral, a análise lógica, científica, religiosa ou filosófica de temas de valores ou a reflexão sobre os valores a propósito desses mesmos temas científicos, literários, históricos, religiosos podem ser estratégias que, para além da sua potencialidade em termos de eficácia, contribuem para a transversalidade e interdisciplinaridade no tratamento das questões éticas.

(Caetano, 2010a)

A educação que leve os alunos a levarem uma vida virtuosa e a apreciarem a honestidade, a temperança, a responsabilidade, a perseverança, a justiça e a humildade só é doutrinante aos olhos dos que procuram evitar que a escola faça aquilo que sempre fez: educar o carácter das novas gerações, colocando-as em contacto com exemplos de moralidade nas grandes narrativas literárias e filosóficas, criando oportunidades para debates sobre a honestidade (e outros) ... proporcionando ambientes escolares moralmente estimulantes, onde haja respeito mútuo, amizade, humildade intelectual, rigor e integridade, e criando situações que permitam experiências moralmente enriquecedoras.

(Marques, 1998)

...the direct teaching and modeling of basic values and good character might also be added to the list of recommended values education practices. It is embarrassing to look back and realize how I resisted this notion, blinded as I was by the times in which I lived, by my own rebellion against traditional authority, and, I suppose, by the intellectual and emotional stake I had in the premise we had been teaching for many years: Thou shall not moralize!

(Kirschenbaum, 2000)

Some years of active involvement with the practice of moral education at Cluster School has led me to realize that my notion...was mistaken...the educator must be a socializer teaching value content and behaviour, and not only a Socratic or Rogerian process-facilitator of development...I no longer hold these negative views of indoctrinative moral education and I believe that the concepts guiding moral education must be partly 'indoctrinative'.

(Kohlberg, 1978, citado em Kilpatrick, 1992)

No capítulo anterior abordámos o enquadramento teórico e metodológico da Nova Educação para o Carácter. Neste capítulo lidaremos com a problemática do doutrinação relativa à NEC, bem como a sua efetividade como estratégia de educação pessoal e social em contexto escolar.

4.1. A Nova Educação do Carácter e a problemática do doutrinação

Queremos analisar nesta secção a acusação que recai sobre a NEC de ser uma abordagem doutrinante. Para o efeito, iremos analisar a fundamentação de tal crítica, para depois numa segunda fase aludirmos à experiência no âmbito da escola pública portuguesa durante o longo período ditatorial. Almejamos perceber melhor as repercussões do que aconteceu em matéria de doutrinação, e das repercussões inevitáveis que derivaram para a conceção e desenvolvimento do sistema educativo em matéria moral no pós 25 de Abril de 1974, e que porventura perduram até aos dias de hoje. Seguimos o conselho de Thiessen (2001) em problematizar a questão do doutrinação, segundo critérios sensíveis às realidades históricas e sociais, as quais configuram e dão significados particulares aos conceitos utilizados. Por isso, a nossa análise tem em consideração o contexto português. Em último lugar, tentaremos indagar em que medida a NEC é legitimamente acusada de incorrer numa das situações que, no âmbito educacional, é considerada das mais perniciosas – o doutrinação.

4.1.1. A crítica da doutrinação

A Nova Educação do Carácter tem suscitado, em termos de controvérsia e crítica, o que de popularidade também tem granjeado (Lapsley & Narvaez, 2006; McKenzie, 2004). Desde o artigo seminal de Kohlberg em 1971 e os artigos de Kohn na década de 90, a NEC tem sido acusada de doutrinar os alunos (Schwartz, 2002; ver Kohn, 1997).

O doutrinação é considerado o termo educacional mais vil e negativo, uma tirania sobre a mente (Demos, citado em Kilpatrick, 1972, p. 48), um dos oito pecados mortais do homem civilizado (Lorenz, citado em Veiga, 1988), e com o qual os interventores no seio das comunidades educativas ficam bastante embaraçados e desconfortáveis. Ryan e Kilpatrick (1996), chegam mesmo a mencionar que nada mais pode afligir o coração de um professor numa escola pública, que o medo de ser acusado de doutrinação, particularmente o de índole religioso. Assim, não será de estranhar o enunciado kohlberguiano, onde é sustentado que não há nada mais perigoso do que ensinar seriamente a virtude (Kohlberg, 1970) e que, no contexto norte-americano, tal acusação surge como uma das razões principais que justifica a relutância da Escola pública considerar a NEC como estratégia legítima de formação pessoal e social (Ryan & Bohlin, 1999).

Em termos globais, os críticos sustentam que a maioria dos modelos da NEC é imperfeita, pois são abordagens autoritárias, nostálgicas, pré-modernas no entendimento das virtudes, alinhadas com reacionários políticos anti-intelectuais e antidemocráticos, e acima de tudo perigosas (e.g., Nash, citado em Arthur, 2003a, p. 5). Também são vários os investigadores portugueses que analisam direta ou indiretamente, em menor ou maior escala, a abordagem da Nova Educação do Carácter, afastando-a como possibilidade ao nível das estratégias de educação pessoal e social no sistema educativo. Segundo Marques (1997a), a Nova Educação do Carácter tem sido negligenciada, sendo repudiada pelos professores em Portugal. Cunha (1996, p. 27) refere que “é vista com muita alergia” por parte de alguns segmentos da comunidade educativa, sobretudo ao nível académico e sindical. Kevin Ryan, um dos expoentes da Nova Educação do Carácter, reconheceu que, aquando da sua experiência académica no contexto universitário português pós revolução de Abril, foi-lhe muito difícil ter pessoas interessadas no modelo, ao invés do interesse e apreciação que encontrou relativamente à Clarificação de Valores e à Discussão de Dilemas Morais.

Relativamente às considerações⁹⁵ propriamente ditas, às abordagens assentes na educação do carácter, por parte da academia, elas surgem quer contrastando-as com uma “uma educação moral de teor mais profissional e mais sustentada nas aquisições da psicologia do desenvolvimento” (Carita, 1996), quer associando-as a uma matriz behaviorista de controlo do comportamento, “que se julgava já não ser a dominante entre nós” (C. Figueiredo, 2005, p. 29) e a uma matriz de pendor conservador⁹⁶, quer mencionando as limitações e as consequências possíveis das estratégias informativo-instrutivas, onde o indivíduo é perspectivado como “mero consumidor passivo e mais ou menos acrítico dos ensinamentos da intervenção” (Menezes,

⁹⁵ É importante também reconhecer que, antes da dimensão crítica, existe uma dimensão prévia de negligência, que antecede o pronunciamento analítico legítimo por aqueles que refletem sobre esta temática. A coletânea *A Escola e a Educação para os Valores*, da autoria da professora Maria Odete Valente, que desde 1983 iniciou um trabalho de sensibilização e promoção relativo à FPS, não tem incorporado, mesmo na última edição de 2002, nenhuma referência explícita ao movimento da Educação do Carácter (Valente, 2002). Quando Roldão (1992) enunciava as diversas experiências educativas desenvolvidas na área da educação cívica, não elencou igualmente a abordagem da educação do carácter, a qual tinha desde o início da década de oitenta gradualmente ressurgido no contexto norte-americano. Sousa (2001), no seu livro sobre Educação Moral, no âmbito do 1º ciclo, não contempla a abordagem da educação do carácter como possibilidade de intervenção. Dias (2004), no seu livro subordinado à *Ética e Educação* (Universidade Aberta), aquando da secção das diferentes perspetivas da educação moral, aborda a clarificação dos valores, a abordagem desenvolvimentista de Kohlberg e a educação nas virtudes morais, mas sem a referência à Nova Educação do Carácter. Mais recentemente, o livro de Estrela e Caetano (2010), na secção das estratégias possíveis a serem utilizadas, a Educação do Carácter não é também contemplada. Quando é tratada, por exemplo, no livro sobre a Educação para a Cidadania no contexto do ensino secundário, depois de uma breve explicação *irónica* do que consistia a formação do carácter (“o que é bem” e “o que é mal”), associa-se a abordagem exclusivamente à utilização de narrativas (Pureza *et al.*, 2001). O volume editado por Fernando Ramos (2006), onde compila um conjunto de materiais de apoio a atividades de Formação Pessoal e Social (Educação para a Cidadania), no âmbito de cursos de formação inicial e contínua de professores, não tem qualquer referência à formação do carácter como abordagem possível. Antes pelo contrário, a dúvida platónica expressa em *Ménon*, acerca da virtude, é recorrente. As abordagens construtivistas são apresentadas e enaltecidas. Em Portugal, somente Ramiro Marques, o falecido Pedro D’Orey da Cunha e Isabel Menezes têm analisado e publicado acerca da abordagem da Nova Educação do Carácter em contexto escolar.

⁹⁶ Menezes (2003) faz referência a uma posição do CNE, no ano de 2000, a qual associa, pelo menos parcialmente, tendo em consideração a linguagem utilizada, ao movimento da educação do carácter. O Parecer sustenta que a “Educação escolar deve intervir sistemática e intencionalmente no processo de educação em valores e para os valores dos alunos”, e que esse processo não se pode desvincular das “exortações, exemplos, expectativas...” contidas na vida escolar dos estabelecimentos (CNE, Parecer n.º 2/2000, II).

1993, p. 324), quer interpelando-as quanto à legitimidade da própria intervenção como instrumento de controlo social (“serve interesses estranhos aos das pessoas junto de quem se visa a mudança”) (Campos, citado em Menezes, 1993, p. 324). No rol de apreciações, destaque-se ainda a acusação de ser uma estratégia “em que claramente se pretende a imposição de quadros de referência éticos, no pressuposto de ensinar a boa moralidade” (Menezes⁹⁷, 1998, p. 51), de constituir-se como um conjunto de “pacotes informativos produzidos por outros” (Trindade, 1998, p. 106), uma “espécie de cartilha moral” (C. Figueiredo, 2005, p. 27). Finalmente, o comentário, num tom irónico, concebe-a como “o que é bem” e “o que é mal” (Pureza *et al.*, 2001) ou como alegado “conjunto de comportamentos que se pensa serem virtudes de alguém com carácter...”, e de ser um modelo do “saco das virtudes” e da “educação para a santidade”, onde o aluno não vai além do “bom menino”, da “bonita menina”, ou do estádio do “respeito pela lei e pela ordem” (Lourenço⁹⁸, 2002, p. 167).

Em geral⁹⁹, não existe uma menção clara relativamente ao programa específico ou à dimensão da abordagem que se está a tecer o comentário. No capítulo três referimos que, apesar do esforço da *Character Education Partnership*, com a publicação dos 11 princípios para uma NEC efetiva, a prática tem revelado uma heterogeneidade substancial, sendo raro encontrar estabelecimentos de ensino que satisfaçam todos os critérios estabelecidos (Berkowitz, 2002)¹⁰⁰.

Não havendo um vínculo explícito à doutrinação, as apreciações incidem sobre aspetos fundamentais do conceito, conforme constataremos melhor mais adiante. Consideramo-las primeiramente contributos positivos, que veiculam e evidenciam aspetos inerentes ao processo educativo, e que estabelecem com acuidade as incontornáveis tensões da formação moral, e os perigos e as linhas de demarcação nessa dinâmica humana e pedagógica (exclusividade da dimensão da conduta, categorização da realidade com as categorias do bem/mal, existência de interesses associados, o trinómio persuasão-manipulação-imposição, a questão religiosa, etc.). Em segundo lugar, numa lógica menos positiva, globalmente, privilegiam aparentemente o relativismo ético, chegando a um certa desconsideração pelo próprio conceito de moralidade, e atribuem a terceiros não identificados intenções pouco claras. Os críticos sustentam que a abordagem promove a inculcação heterónoma, contribuindo apenas para o pensamento convergente e para o conformismo, impedindo o exercício da capacidade cognitiva na ponderação e análise das situações. Censura-se particularmente a importância menor que as

⁹⁷ Após ter feito uma revisão considerável de literatura em relação à abordagem, termina a secção com considerações piagetianas sobre o *constrangimento* no desenvolvimento moral dos mais novos.

⁹⁸ Segundo Marques (1998), tem sido Orlando Lourenço (1991, 1992, 1995, 2002), o investigador mais prolixo e incisivo na crítica à abordagem da NEC.

⁹⁹ Martins e Mogarro (2010, p. 196) equivalem explicitamente a Educação do carácter à doutrinação.

¹⁰⁰ A heterogeneidade pode manifestar-se ora na aquisição de um conjunto específico de competências ou valores, ou ainda no zelo do clima cívico escolar, quer utilizando uma abordagem, ora mais comportamentalista, ora mais desenvolvimentista (ver Schaps, Esther & McDonnell, 2001, pp. 40-41, para uma análise mais detalhada da variedade de programas utilizados, mas que não seriam considerados efetivas e compreensivas abordagens da NEC).

estruturas gerais de raciocínio moral possuem no modelo, e na dependência em relação à ideologia dominante, tornando assim a NEC mais orientada para a moralidade convencional. Sustenta-se a subordinação única a normas estabelecidas por terceiros, a repressão exercida por uma autoridade externa ou transcendente, tornando a ontogenia moral determinada exogenamente. Em resumo, a NEC é acusada de promover no aluno uma cidadania passiva e reverente face à autoridade, ao invés de uma cidadania dinâmica, ativa e participante, desvalorizando-se a reflexão em detrimento do cumprimento de um código de conduta emanado externamente e de forma impositiva. Todavia, queremos desde já referir que, não encontramos, uma fundamentação substantiva correspondente ao amplo conjunto de críticas veementes apontadas, tendo em consideração a teoria e práticas propostas pela Nova Educação do Carácter.

Tendo efetuado um enquadramento das críticas realizadas, pretendemos na próxima secção salientar apenas alguns traços principais do período correspondente ao regime ditatorial (1926-1974) em matéria educacional¹⁰¹.

4.1.2. A experiência de doutrinação religiosa em Portugal

Relativamente ao nosso contexto histórico-cultural mais recente, Portugal passou por uma experiência educativa de doutrinação religiosa e moral, através do sistema de ensino oficial, durante um período substancial da sua história contemporânea no decurso do século XX. Estamos perante um período consensualmente considerado arcaico, vetusto e congelador da sociedade (Cabral, 2008). A partir dos anos 30, o regime foi-se constituindo como antiliberal, anti-individualista, anticomunista e anti pluripartidário, apresentando uma natureza vincadamente nacionalista e católica, que perdurou nas suas linhas centrais pelo período¹⁰² que durou a ditadura (Mogarro, 2003; Nóvoa, 1992). O sistema educativo durante o Estado Novo encontrava-se fortemente politizado, enveredando por métodos doutrinadores de cariz religioso, num pano de fundo constitucional que salientava explicitamente que a formação do carácter seria orientada pelos princípios da doutrina cristã. O Estado Novo elevou claramente a formação do carácter, fundamentada nos postulados católicos, ao estatuto de primeira prioridade, sendo a Escola um dos locais privilegiados para incutir a virtude cristã nas gerações mais novas (Mónica, 1977).

¹⁰¹ Deve-se também reconhecer que noutros períodos históricos, a Escola portuguesa revelou situações de doutrinação (na sua aceção contemporânea) quer religiosa quer de pendor mais laico (e.g., na I República, cf. Pintassilgo, 1998).

¹⁰² Não foi um período monolítico. A partir da década de 50 do século XX, a Educação passou a depender mais das alterações a nível económico que se registavam, tornando a formação de capital humano uma preocupação maior. Em contraponto, o papel da Escola como veículo de transmissão doutrinária diminuiu (Afonso, citado em Lume, 2004; Cortesão, 1981). Apesar de reconhecidamente o período ditatorial ter sido dominado pelo imobilismo e pela continuidade, na área de ensino alguns incrementos foram dados, antecipando as futuras mudanças fruto da Revolução de Abril (Esteve, 1991). No entanto, por exemplo, a sala de aula constitui-se como espaço homogêneo, no que concerne à sua organização, até ao final do regime ditatorial no regime da década de 70 (Mogarro, 2003).

O papel conferido à escola portuguesa, durante quase meio século, foi de instrumento ideológico que visou inculcar valores (ordem, autoridade, submissão, devoção à Pátria, respeito pela hierarquia, conformidade, amor ao trabalho bem feito, asseio), subordinar corpos e disciplinar consciências. A formação considerada mais necessária ao indivíduo e aos destinos da nação englobaria o robustecimento do corpo, a energia da vontade e a constituição do carácter, mencionava o Ministro da Educação Nacional Carneiro Pacheco num discurso em 1934. Tal formação estava assente em premissas inquestionáveis, conforme o próprio Oliveira Salazar¹⁰³ (chefe do governo entre 1932 e 1968) salientava, ao referir que a virtude, a autoridade e Deus não deveriam ser questionados, encarando-se a instituição Escola como uma *sagrada oficina das almas*¹⁰⁴.

A trilogia Deus-Pátria-Família erguia-se como o bastião axiológico a ser exposto, defendido e transmitido, baseado numa coordenação centralista e regulamentação minuciosa (docência, metodologias, materiais didáticos, organização da sala da aula e o arranjo dos matérias nela contidos). A infusão dos valores católicos na vivência escolar¹⁰⁵, mediada pela centralidade da ação do docente, era manifesta em vários domínios, desde o crucifixo na parede (ladeado pelos retratos de Salazar e do Chefe de Estado), a oração antes e depois das aulas, as frases de foro moral (113 incorporadas nos livros de leitura), o culto dos heróis e das virtudes cristãs, aos manuais escolares (Mogarro, 2003; Nóvoa, 1992). Decorrentemente, o docente tornava-se um *servidor do Estado*, um *sacerdote da religião educativa*, segundo as imagens alusivas à dependência política e ideológica da instância pública propostas por Nóvoa (1992), relegando para segundo plano, se não mesmo sacrificando, o desenvolvimento do espírito crítico e a valorização da liberdade dos alunos (Pardal, citado em Galeão, 2006)¹⁰⁶. O Estado¹⁰⁷

¹⁰³ Num dos seus discursos Salazar referia “que a família e a escola imprimam nas almas em formação, de modo que não mais se apaguem, aqueles altos e nobres sentimentos que distinguem a nossa civilização e profundo amor à sua Pátria, como o dos que a fizeram pelos séculos fora a engrandeceram” (citado em Pedro, 2002, p. 235). Pelo seu próprio punho no periódico *conimbricense* Imparcial Salazar sustentava que educar “é dar a Deus bons cristãos, à sociedade cidadãos úteis, à família ternos e pais exemplares...” (citado em Brandão, 2002, p. 37).

¹⁰⁴ A metáfora do Estado Novo, de oficina de almas (Salazar) e da olaria das almas (ministro Carneiro Pacheco), qualquer que seja um sentido das múltiplas possibilidades (mentalidade, consciência, espírito, etc.) reforça a ideia de aparelho de replicação sobre uma matéria inerte, passiva, onde o aluno é destituído da sua individualidade, ficando à mercê do critério exclusivo do educador (Nogueira, 2008, p. 72; ver Nogueira, 2008: a ação educativa no Estado Novo e a construção do sujeito moral (pp. 57-82) e o ensino e a educação na I República e no Estado Novo (pp. 83-115)).

¹⁰⁵ Mas depois deveria ser desenvolvida e fortalecida a outros níveis, onde pontificava a Mocidade Portuguesa (obrigatório dos 7 aos 14 anos), que visava estimular o desenvolvimento das capacidades físicas, a formação do carácter e a devoção ao país (Mogarro, 2003; Nóvoa, 1992).

¹⁰⁶ Realmente, “do professor esperava-se colaboração com o Estado e os princípios por ele defendidos (...) a crítica, o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e a eventual valorização da liberdade individual significariam o oposto do esperado” (Pardal, citado em Galeão, 2006, p. 37).

¹⁰⁷ A socióloga Mónica (1978), na sua investigação de doutoramento sobre a escola primária na primeira década de vigência da ditadura (1926-36), sublinha como a política educativa se encontrava ao serviço do controlo ideológico, subalternizando inclusive as outras dimensões educativas. Afirma ela nesse sentido: “a visão salazarista da sociedade com uma estrutura hierarquicamente imutável conduziu a uma conceção diferente do papel da Escola: esta não se destinou a servir de agência de distribuição profissional ou de deteção do mérito intelectual, mas sobretudo, de aparelho de doutrinação” (p. 133). Ainda seguindo Mónica (1978), “os republicanos orgulhavam-se de ter substituído Deus pelo ABC. O Estado Novo, com o mesmo zelo, repôs Deus no lugar do ABC” (p. 141). Na verdade, Alfredo Pimenta defendeu no jornal *A Voz* em 15/5/30 que a educação geral teria que ser primeiramente uma educação religiosa e a escola do ABC deveria ser ladeada por uma escola de catecismo (citado em Cortesão, 1981). Com base naquilo que conhecemos dos manuais adotados, particularmente no período da

considerou a Escola oficial como o instrumento por excelência para a perpetuação da sua ideologia, como aparelho de doutrinação¹⁰⁸ (Cortesão, 1981; Mónica, 1978; Pedro, 2002), um pilar essencial nesse projeto doutrinário totalizante, na expressão de Mogarro (2003).

Além da situação resultante da confluência simultânea dos planos político, educativo e ideológico, temos evidências que determinados excessos na área educativa tiveram lugar, sob a legitimidade dos objetivos educativos do *desenvolvimento do carácter* dos mais novos e de *ensinar a alma dos alunos no caminho do bem*. Ao longo da ditadura, ocorreu o reforço de um sistema educativo e de uma hierarquia de valores associados que colidia, por vezes, com os direitos humanos e não respeitava o exercício das liberdades cívicas (J. Pinto, 2005; Marques, 1997a). Os docentes não raras vezes incorreram na manipulação, no autoritarismo e num convencimento acrítico desprovido de qualquer base explicativa (Marques, 1998). A situação era globalmente polarizada, como se os docentes detivessem todos os direitos e os alunos somente deveres. Dentre os excessos que foram cometidos, embora não tenham sido práticas universais, destaque-se a ocorrência de violência psicológica e vexatória, os castigos infligidos pelos próprios colegas uns aos outros, a utilização de palavras obscenas e de vitupérios no contexto do funcionamento da aula, mesmo existindo diretrizes para lidar com o assunto (contudo, os processos disciplinares levantados aos docentes não eram consequentes, na sua maioria) (Esteve, 1991; ver Batalha, 2001, investigação sobre a década de 30).

Compreensivelmente, à luz daquilo que foi descrito, depois da Revolução de Abril, sob a égide da defesa da liberdade, o *ethos* anterior foi questionado e recusado, depondo-se muitos valores morais estruturantes do mesmo. O clima de contestação na esfera educativa foi flagrante e incisivo em várias áreas (avaliação, programas, metodologias e relação professor-aluno) (Cortesão, 1981; Cunha, 1996). Depois da revolução, em muitas instituições, mormente nos círculos pedagógicos, a problemática subjacente à autoridade não se resolveu, gerando “a confusão, historicamente explicável, entre autoridade e autoritarismo” (Estrela, 2002, p. 74). Ainda hoje, argumenta a socióloga Filomena Mónica, permanece a dificuldade em aceitar a existência de uma autoridade simultaneamente forte e legítima (2003, 9 de Janeiro; 2001, 23 de Fevereiro). Os educadores removeram da educação moral a sua componente emocional em detrimento de uma ênfase exclusiva nos processos cognitivos, pressupondo que o aluno já

escolaridade primária, parece-nos que a questão não está numa substituição nem tão pouco da existência de dois âmbitos contíguos, mas sim a apropriação do próprio ABC de um espírito religioso e claramente formativo em termos morais. Assim, faria mais sentido considerar o ABC como instrumental e ao serviço da virtude cristã.

¹⁰⁸ O relacionamento entre a esfera católica institucional e os órgãos políticos decisórios não poderia deixar de ser pautado por uma proximidade acentuada (Mónica, 1999). Aliás, a união entre Igreja Católica e Estado tem o seu clímax visível com a assinatura da Concordata com a Santa Sé em 1940. Num clima de apogeu dos fascismos, ambas progressivamente controlam o Ensino Primário desde o início do período ditatorial (Cortesão, 1981). As pretensões, as solicitações, as propostas recorrentes no âmbito do ensino religioso católico no ensino público, por parte da Igreja Católica, foram claras e inequívocas. Parte do relacionamento estreito e configurador de uma atitude de pressão, entre o Cardeal Cerejeira e Oliveira Salazar passou pelo teor da frase seguinte, integrada numa correspondência ao chefe do Governo: “Permita-me que volte ao assunto importantíssimo, para a Igreja e para o Estado, do ensino da Religião e Moral” (citado em Brandão, 2002, p. 63).

dispõe de capacidades ao nível do raciocínio moral (Tan, 2004). Em suma, aqueles que experienciaram um percurso educacional inserido num regime ditatorial “estão em geral convencidos do avanço que representa aliviar os primeiros anos de vida de intimidações abusivas” (Savater, 1997/2006, pp. 73-74).

4.1.3. Implicações para a consideração da NEC como abordagem de FPS

Com esse pano de fundo de doutrinação religioso e moral, através do sistema de ensino oficial, a Nova Educação do Carácter suscita, no contexto português, tensões e associações diversas que se vinculam à experiência ocorrida no Estado Novo. Em primeiro lugar, existe o receio de se constituir como programa que sub-repticiamente transporta e instila uma determinada ideologia política. E na verdade, os termos *moralidade* e *carácter* suscitam conexões às influências conservadoras (Colby, 2002), e a utilização da expressão *formação do carácter* é considerada perigosa, devido às conotações pejorativas derivadas da associação com organizações juvenis fascistas (Arthur, 2003c). Acima de tudo, a assunção de que na Escola pública a formação do carácter das gerações mais novas, está arraigada nos preceitos religiosos de uma determinada religião, ao serviço de uma agenda política de índole totalitário e coercivo, utilizando uma metodologia questionável, com evidências ainda de abusos inconcebíveis, é uma herança real. Os exemplos europeus na Alemanha Nazi¹⁰⁹, no fascismo italiano, na China de Mao, na Palestina¹¹⁰, e, como analisámos, o próprio caso português (1926-1974), são evidências eloquentes, que estão associadas às críticas severas em relação ao doutrinação, na medida que este assumiu contornos perniciosos inequivocamente reconhecidos e denunciados¹¹¹ (Moreira, 1999; Schwartz, 2002).

Parece-nos assim plausível o diagnóstico de Marques (1997a, 1998), quando declara que a recusa da abordagem da Nova Educação do Carácter, no contexto do ensino público, deve-se em parte ao peso de meio século de ditadura. Na mesma linha de argumentação, somos concordantes com a análise de Valente, que vinculou a polémica em torno da FPS, no final da

¹⁰⁹ Ver particularmente o trabalho recente de Eastwood (2011), a propósito do julgamento do alemão Julius Sreicher pelo Tribunal Militar Internacional, sob a acusação de ter doutrinado diretamente a juventude germânica durante 25 anos, particularmente na ideologia antissemita. São analisadas as diversas valências que sistémica e zelosamente formaram uma frente unida, ao nível escolar, ao nível da organização de juventude (*Hitler-Jugend*), ao nível da imprensa, ao nível da intervenção dos adultos, da literatura juvenil, dos encontros especiais, que segundo a autora, levaram a um cumprimento muito satisfatório dos nítidos objetivos de Hitler, que pronunciou as seguintes palavras reveladoras da sua convicção, da sua visão e da sua intenção, em relação à (des)formação do carácter das novas gerações do seu país: “we shall educate a youth before which the whole world shall tremble, rough, exacting, cruel youth. That is what I want. Our youth must possess all these qualities. It must be pitiless before the sight of suffering. It must be without weakness or softness. I want to see the glint of the wild animal in their eyes” (citado em Eastwood, 2011, p. 1293).

¹¹⁰ Burdman (2003) investigou o doutrinação das crianças palestinianas, onde reconheceu uma campanha intencional, bem orquestrada e planeada, usando sistemas de crenças culturais e profundos mecanismos psicológicos, a qual tem gerado um *infeliz* sucesso nas ações suicidas envolvendo menores de idade. A esse respeito assevera: “Mass indoctrination of children and young adults by a multi-modal methodology emanating from media, schools, pulpit, and street has been eminently successful in helping to generate this abundance of suicide bombers and a reservoir for future generations” (p. 107).

¹¹¹ O doutrinação nazi e o fascismo italiano suprimiram o exercício da razão e adotaram inúmeros meios para determinados valores e o culto ao chefe da nação serem transversais, e ao longo da vida serem explicitados e veiculados às populações, tendo a Escola e as organizações paralelas um destaque claro nesse sistema doutrinante (ver Moreira, 1999, pp. 52-54).

década de oitenta, aos inúmeros “fantasmas gerados no passado”, oriundos do tempo do fascismo, denunciando ainda a errónea associação direta e exclusiva entre a educação moral e a educação religiosa que o debate estava a sustentar (1989b, p. 488). No seu entender, seria necessário contra argumentar tal assunção¹¹².

Assim, a adoção de um modelo, que de alguma forma tenha *parecenças* com o do regime salazarista, que explicitamente consagre a formação do carácter como eixo indeclinável da missão escolar, é percecionada desconfiada e relutantemente pelos interventores educativos¹¹³, eventualmente, com maior resolução e intransigência, entre os responsáveis pela formação dos docentes. O nosso passado educativo recente, onde o respeito por dimensões elementares e o exercício de liberdades cívicas básicas foram postos em causa, ao invés de ser um *inimigo* para a dinâmica educativa, poderia constituir-se como um *aliado*, capitalizando a experiência tida, desprendidos de preconceitos e receios paralisantes. É importante então avaliar, quão legítima é a acusação à Nova Educação do Carácter contemporânea de ser uma abordagem doutrinadora.

4.1.4. A Nova Educação do Carácter é doutrinadora?

4.1.4.1. Compreendendo tentativamente o Conceito

No sentido de respondermos a tão importante questão, se a Nova Educação do Carácter contemporânea é realmente doutrinadora, precisamos de esclarecer, o mais possível, o conceito de doutrinação. Vamos começar com um primeiro apontamento geral. O doutrinamento¹¹⁴, segundo Snook (1972) compreende três elementos essenciais: (1) a intenção de uma escola ou

¹¹² Também Orlando Lourenço, no início da década de 90 do século passado, dando as boas vindas ao Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), chamou a atenção de que, como acontece em todas as mudanças de paradigma, o paradigma antigo (orientado em termos de um particularismo religioso, interessado em conteúdos e no poço de virtudes, entendido em termos de doutrinação, ênfase nos deveres), tentará continuar, ainda que vestido de outras *roupagens*. Ele refere que “não seria bom augúrio que a institucionalização do DPS viesse a ser fundamentalmente implementada pelas mentalidades sempre ligadas à religião e à Moral, de novo, a ‘santidade’ com a capa da justiça” (Lourenço, 1992, p. 134; ver também Campos, 1997; Valente, 1998, pp. 147-148). Tal situação é também ainda conjecturada no contexto norte-americano, dado o facto de quase todos os principais proponentes da NEC serem católicos devotos, segundo Kohn (1997). De facto, durante os anos oitenta do século XX, Lickona trabalhou conjuntamente com um grupo de filósofos, psicólogos e educadores na *Catholic University of America* (Lickona, 2012, Março). Esses factos são agravados pela anuência e incentivo público do ex-Presidente Bush, o qual é considerado por muitos, um fundamentalista religioso.

¹¹³ Veja-se as reações que algumas medidas do ministro da Educação Nuno Crato têm suscitado. O Partido Socialista (PS), o Bloco de Esquerda (BE) e o Partido Comunista (PCP) veem no novo Estatuto do Aluno e Ética Escolar o regresso a uma visão *salazarista* do ensino. A deputada Ana Drago do Bloco de Esquerda criticou: “Querem ordem nas escolas, mas numa perspectiva de escola barata, uma escola salazarenta. É essa a vossa agenda conservadora” (Lobo, 2012, 11 de Junho). No plano da revisão curricular, a FENPROF tem acusado igualmente a tutela, de existirem claras motivações ideológicas, estando a retornar-se ao tempo do “ler-escrever-contar”. Essa acusação é lapidarmente condensada na forma como o ministro é percecionado pelo líder da Federação Nacional de Professores: “Nuno Crato é mais conservador e retrógrado do que os ministros da educação do tempo do fascismo” (citado em <http://www.profblog.org/2012/06/disparates-do-nogueira.html#more>, consultado em 28 de Junho de 2012). Ainda queremos aduzir que sempre que frequentámos, nos últimos 8 anos, no contexto português, algum seminário, congresso, conferência, subordinado à temática dos valores e da cidadania em contexto escolar, a referência explícita ao sucedido no período Estado Novo foi patente em todos os eventos.

¹¹⁴ É interessante mencionar que numa fase inicial, o termo *doutrinamento* não possuía qualquer peso pejorativo. Posteriormente começou a ser associado aos regimes totalitários e coercivos (ver Gatchel, 1972). A primeira pessoa a utilizar o termo doutrinação de forma pejorativa foi William Kilpatrick em 1919. Até essa altura, educação e doutrinação seriam sinónimos (Merry, 2005; Puolimatka, 1996). Os dois termos assumiram a sua identidade particular aquando da distinção realizada por Dewey no início do século XX entre educação autoritária e democrática. Foi o seu discípulo, William Heard Kilpatrick, que introduziu o termo tornando-o um conceito determinante no debate educacional empreendido pelo movimento progressista (Garrison, 1986, p. 265).

de um professor é fazer com que os alunos acreditem em alguma coisa sem levar em consideração a evidência; (2) os métodos de ensino são coercivos ou claramente inapropriados; (3) o resultado de tal educação resulta numa mente intolerante e fechada. Tal concepção encontra-se sintonizada com a proposta de Reboul (1977, citado em Moreira, 1999), de Veiga (1998, p. 95) e de Pedro (2002), quando mencionam que, quando se envereda por práticas doutrinadoras, os alunos são tratados como meios infantilizados para um propósito específico, utilizando-se para isso uma repressão deliberada do pensamento, que impede a todo o custo a problematização e a eventual recusa das ideias veiculadas. Em suma, não há qualquer preocupação em prol do pensamento autónomo, em criar condições que permitam a avaliação da “caminhada racional” do proponente (Veiga, 1988, p. 90).

Tendo feito uma análise mais geral, e estando cientes da complexidade conceptual, vamos tentar aprofundar a nossa compreensão, de modo a reconhecermos melhor as particularidades e as variáveis, que se tornam decisivas na avaliação adequada da problemática do doutrinamento em contexto escolar. Presentemente, na discussão filosófica, ainda não se atingiu um consenso pleno em relação a uma definição precisa de doutrinação (Puolimatka, 1996), e “quais são os seus limites” (Cunha, 1996, p. 42). Os critérios normalmente invocados para analisar e aferir se existe doutrinação são: método, conteúdo, consequências e intenção. Contudo, não se prefiguram, isoladamente, como condições suficientes para que determinada situação pedagógica incorra nesse “vil termo educacional”. Assim, antes de analisarmos em que medida a NEC enferma de tais facetas educacionais, pensamos ser importante expor com mais detalhe os contornos e limitações dos critérios referidos.

Critério-Conteúdo. O conteúdo do ensino determina se uma qualquer situação de ensino configura doutrinação. Assim, quando estamos perante “doutrinas não científicas” o doutrinamento ocorre, independentemente do método de ensino (Huttunen, 2003; ver Thiessen, 2001). Segundo Stencel (2009), a presença de doutrinação no processo educacional é mais provável que ocorra dentro da área do domínio afetivo, como a moral, religião e política, pois são componentes que suscitam efetivamente o diálogo e a discussão em torno de *doutrinas*. Todavia, um dos problemas que este critério tem, lida com a conceptualização contemporânea em relação ao termo *doutrina*. Qual a diferença entre uma doutrina e o conhecimento científico, a *quasi*-ciência e a verdadeira ciência? Os filósofos da ciência ainda não chegaram a um consenso sobre essa indagação. A ciência como um sistema de crenças verdadeiras ou justificadas, já não se perfila em termos de *veracidade* da mesma forma, após, por exemplo, a geometria não-euclidiana, a física não-newtoniana e a lógica indutiva (Huttunen, 2003). Ainda temos a advertência relacionada com o facto de que todo o conhecimento humano implica “metaphysical commitments” e assim, decorrentemente, o conhecimento científico não é neutro

nesse domínio, pois a investigação científica funciona dentro de um paradigma que envolve pressupostos metafísicos. Assim considerado, à luz do critério do conteúdo, todo o ensino seria doutrinador, e seria então simplista associar ao ensino de determinados valores e crenças substantivas, a crítica do doutrinação (Puolimatka, 1996). Apesar do conhecimento reputado como verdadeiro ser contingente, ou poder ser contraditado na mesma medida que é suportado, não consideramos necessariamente que tenha havido doutrinação (Merry, 2005).

Critério-Método. Neste critério volvemo-nos para as dimensões metodológicas do processo ensino-aprendizagem, as quais estão frequentemente associadas com o critério-conteúdo (Thiessen, 2001). O doutrinação é assim considerado uma “pedagogia identificada não pelo conteúdo que é ensinado, mas pela forma como é ensinado” (Green, citado em McDonough, 2011). Com efeito, expressões como ensino autoritário, inculcação, propaganda, censura, controle da mente e lavagem cerebral, esta última considerada a forma mais severa de doutrinação, encontram-se associadas à temática (Stencel, 2009). Esses métodos ilegítimos têm 3 componentes que abarcam áreas vinculadas ao autoritarismo exercido na dinâmica pedagógica (Huttunen, 2003): a) o ensino é autoritário; b) o conteúdo do ensino “é perfurado” na mente dos estudantes; c) existem elementos *perfuradores* no ensino e a discussão livre não é permitida¹¹⁵. Conforme Merry (2005) sustenta a esse respeito, a razão é sub-repticiamente ultrapassada, uma pressão psicológica é exercida, gerando uma situação de coerção, cuja eficácia é fortalecida pela assunção de autoridade intelectual envolvida.

Contudo, presentemente existem versões refinadas de doutrinação que usam os melhores métodos que não permitem a visibilidade das verdadeiras intenções (Puolimatka, 1996). Huttunen (2003) chama a atenção de que, se o método for legítimo, ainda assim o perigo de doutrinação pode manter-se. O uso do mesmo método de ensino (círculo de perguntas e respostas) pode ser usado quer para propósitos doutrinadores, quer para legítimos propósitos educativos. Assim, o critério do método, entendido em termos da especificidade do método concreto utilizado, não é em si mesmo uma condição suficiente nem necessária para configurar uma situação de doutrinação. Não obstante, o critério do método entendido como abordagem geral, ao invés da consideração de estratégias concretas, pode ser melhorado com as respectivas caracterizações complementares que configuram uma abordagem doutrinante: a) as crenças são influenciadas de tal forma que a pessoa não pode usar adequadamente a sua “rational discretion”, é frustrado o desenvolvimento da sua racionalidade, e a sua autenticidade é violada; b) as crenças da pessoa são influenciadas através de meios não democráticos, o que implica um uso inadequado da autoridade do educador (Puolimatka, 1996).

¹¹⁵ Na medida em que as declarações são veiculadas, sem qualquer indicação para haver uma consideração justa de outras leituras alternativas, ou criticamente as examinar, podemos desse modo falar de doutrinação (Merry, 2005, p. 404).

Dada a centralidade deste critério, pensamos que é ainda útil trazer as considerações práticas de Hocutt (2005) sobre a expressão da metodologia configuradora de uma situação de doutrinação:

You were indoctrinated if you were told only one side of the story, or told that believing another side would not be an error but an evil. You were indoctrinated if no evidence was cited, or if the evidence was tendentiously selected while contrary evidence was ignored, suppressed, or distorted by misleading or charged terminology. You were indoctrinated if you were made to feel not that the proposition at issue merited belief on its own account but that doubting it would expose you to the disfavor of your fellows, the government, or the deity. In short, you were indoctrinated if the appeal was emotional rather than rational, or if your agreement was secured by threat of force or by fraud rather than by citation of fact (p. 35).

Antes de considerarmos outro critério, pensamos que ainda merecerá a pena referir que, na década de 70 do século XX, no contexto americano da filosofia da educação, o conceito de doutrinação estava apenas vinculado à questão metodológica. Isso acontecia, quer pela influência do pensamento de Dewey, quer pelo debate em torno da necessidade em como instilar a democracia, particularmente no contexto do pós segunda grande Guerra, onde a perspectiva liberal condenou a filosofia e prática política autoritária da Alemanha Nazi, legitimando-se desse modo o doutrinação em relação à democracia, dada a sua centralidade e urgência (Moore, 1972). Acompanhamos a discordância de Kilpatrick (1972), pois haveria desse modo “dogmáticos cegos” a favor da democracia, comprometendo em última análise o perfil necessário para algo tão importante, o qual deve ser compreendido e apropriado inteligivelmente. Além disso, diríamos nós ainda, a cegueira dogmática é o pano de fundo ideal para o aparecimento e fortalecimento dos regimes totalitários e coercivos, antíteses claras do espírito democrático.

Critério-Intenção. Quando o termo doutrinação foi utilizado pela primeira vez por William Kilpatrick no início do século XX, a ênfase recaiu na intenção do professor como sendo o principal critério para a existência de doutrinação (Huttunen, 2003). Basicamente, o critério-intenção afirma o seguinte: fazer com que se acredite em algo independentemente da evidência. O educador pretende conscientemente enclausurar a mente, de tal forma que seja impossível o questionamento e consequente validação do ensino transmitido (Puolimatka, 1996). Nesse âmbito, o doutrinação visa principalmente gerar uma lealdade ao grupo e fomentar a divulgação de uma determinada ideologia (normalmente reputada por falsa), ao invés de ser útil para o indivíduo em si, dimensão conseguida através da educação (Hocutt, 2005, p. 37). A esse respeito Puolimatka (1996) enfatiza, como se outro critério se tratasse, o respeito moral em relação à dignidade humana da pessoa, para se chegar a um veredicto mais correto. Em termos kantianos, o doutrinador considera o aluno como um meio e não um fim em si mesmo, enquanto aquele que não incorre em doutrinação, tem um respeito pela dignidade do

aluno, promovendo o seu bem, através da promoção de valores positivos que possam enriquecer a sua vida.

No entanto, na opinião de Huttunen (2003), quando os professores verdadeiramente apreendem os códigos deontológicos do magistério, não têm a intenção de doutrinar os seus estudantes. No seu entendimento, secundado por Puolimatka (1996), numa época marcada pelo pós-modernismo, a maior parte das situações de doutrinação acontece de forma não intencional, ao nível do currículo oculto, devido a causas estruturais (sociais e institucionais). Se o critério da intenção fosse condição suficiente¹¹⁶, os professores adequadamente doutrinados, não estariam na sua ação pedagógica a doutrinar, pois firmemente acreditariam nas doutrinas veiculadas pelo seu ensino, sem qualquer intenção premeditada. Essa possibilidade coloca desafios acrescidos à Educação, pois o doutrinador assim procedendo, fá-lo com a convicção plena de que, aquilo que ensina é verdadeiro e faz justiça a toda a evidência conhecida¹¹⁷. Também pensamos que assim procedendo, é transmitido aos alunos um ensino que é percecionado e interiorizado como não passível de reflexão crítica e de contraditório.

Critério-Consequência. Neste critério, estamos a considerar os resultados do ensino ministrado aos alunos. Assim, segundo tal critério, a educação é doutrinante na medida que a consequência é uma pessoa doutrinada, isto é, que não muda o seu pensamento, independentemente de evidência contrária. A sua mente permanece fechada (“a closed mind”) perante uma argumentação racional, pelo menos na área do pensamento humano que foi doutrinada (Puolimatka, 1996; Thiessen, 2001). Tal pessoa é como um *zombie* que vive em autoengano (Huttunen, 2003), presumivelmente “por um período de tempo indefinido” (Merry, 2005, p. 408).

Tal como os demais critérios, existem limitações associadas. Por um lado, será que uma pessoa não doutrinada muda sempre de opinião, quando tal evidência contrária é apresentada? Era Einstein uma pessoa doutrinada quando não aceitou a física quântica apesar das evidências apresentadas? (Huttunen, 2003). Portanto, deve ser levada em consideração a liberdade normativa das pessoas. Por outro lado, sustentar que o ensino não doutrinador, necessariamente produz estudantes com uma mente aberta, é igualmente problemático. A mente de alguém pode tornar-se fechada sem qualquer ato doutrinador na sua vida (mas devido, por exemplo, a um trauma emocional). Ademais, é possível intentar doutrinar uma pessoa mas sem sucesso. Inclusive, Puolimatka (1996), argumenta que algumas pessoas que estiveram sujeitas a

¹¹⁶ Segundo Merry (2005, p. 408), assumir que o critério da intenção seria por si só suficiente, seria assumir que invariavelmente ele estaria votado ao sucesso, tornando a questão dos resultados relevante, na medida que não deverão ser confundidos os dois critérios em consideração.

¹¹⁷ Puolimatka (1996, p. 119) afirma: “Insofar as the indoctrinator has himself been successfully indoctrinated, he perpetrates the distortions he has internalized without been aware if the untruth involved”. A esse respeito, Cooper (citado em Merry, 2005) sentiu a necessidade de designar ao doutrinamento os qualificativos de *sincero* e de *não-sincero*, quando o educador acredita ou é forçado a ensinar aquilo que pessoalmente não sustenta.

doutrinação, têm desenvolvido mentes críticas excepcionais, as quais tiveram a capacidade de criticar o sistema doutrinante. De facto, não se pode ter a certeza que a pessoa já não é capaz de mudar o seu posicionamento, pois assim estaríamos a assumir que a sua liberdade e a sua volição estariam completamente encobertas (Merry, 2005, p. 409). Portanto, apesar de se reconhecer que o critério-consequência tem toda a legitimidade de ser apresentado e avaliado, até porque, tendo em consideração os resultados, o doutrinação “is kept at a minimum” (Loeb, citado em Patterson & Huss, 1993), não é, contudo, condição suficiente para configurar uma situação doutrinante.

4.1.4.2. Consideração sobre o carácter doutrinante da NEC

Todos os critérios, individualmente, são insuficientes para configurar, com certeza, a situação de doutrinação. Com efeito, os filósofos educacionais ainda não chegaram a um consenso qual seria o principal critério, ou qual a combinação dos mesmos, que melhor definiria adequadamente o conceito de doutrinação. Efetivamente, no plano cognitivo, não é possível ter, em termos conceptuais, muita clareza e contornos definidos. No entanto, paradoxalmente, a crítica da doutrinação é utilizada com veemência e inequivocamente, em relação a determinadas abordagens educativas, sugerindo uma motivação emocional subjacente (Thiessen, 2001). Vejamos então, tendo em consideração as diversas facetas conceptuais, em que medida a NEC, como abordagem diretiva, se posiciona face à temática do doutrinação.

Considerações sobre o conteúdo. Em primeiro lugar, lembramos que a Escola, dada a sua natureza organizacional e humana, é já, inevitavelmente, um contexto de educação para a cidadania, mesmo na sua aceção moral, e essa assunção não requer, nem um ordenamento jurídico legitimador, nem um qualquer mandato social, nem tão pouco intencionalidade ou sistematização por parte dos educadores envolvidos (Carita, 1996; Menezes, 2005, p. 19). Tendo somente em consideração a presença incontornável do currículo oculto, portador e veiculador de valores, leva-nos a aceitar que todo o tempo é tempo de valores (Lapsley & Narvaez, 2006; Patrício, 1993; Valente, 1989b)¹¹⁸, quer seja deliberado, não-intencional, explícito ou implícito. Inclusive, segundo Pedro (2002), a declaração de intenções quanto à defesa de uma radical neutralidade axiológica é paradoxal e contraditória, pois a própria afirmação que valoriza o neutralismo é já uma diretriz ideológica, política e filosófica (p. 133), sendo ainda um exemplo de doutrinação dissimulado¹¹⁹ (pp. 60-64).

¹¹⁸ Os valores estão embutidos inextricavelmente na escola, nomeadamente no contexto de sala de aula onde os docentes o fazem de forma implícita quando selecionam ou excluem tópicos, quando insistem em respostas corretas, quando encorajam os estudantes a procurar a verdade do assunto, quando estabelecem rotinas dentro da turma, quando enfatizam a necessidade de disciplina, quando encorajam a excelência (Lapsley & Narvaez, 2006).

¹¹⁹ A transversalidade curricular é acusada de incorrer em doutrinação dissimulado e sub-reptício. Reconhecemos, em certo sentido, que quando existe unicamente uma disciplina onde, pretensamente, se processa exclusivamente a educação moral, mais facilmente é submetida a inquirições sobre a sua configuração, conteúdo e pretensões, ao invés daquilo que sucederia nas outras

Todavia, devemos justificar a inclusão de determinados valores que possam ser utilizados ações e deliberadamente na ação educativa. É possível tal? Lickona responde afirmativamente frisando que “existem objetivamente valores que são universais, consensuais e válidos e que a Escola pode e deve ensinar numa sociedade pluralista” (1991, p. 38).

Reconhecemos que os valores propostos por Lickona, Ryan e Wynne, proponentes principais da NEC, entroncam-se nos Direitos Humanos, o que confere não só uma legitimidade mas um enquadramento importante. Além disso, por um lado, esses valores, configuram uma cidadania compreensiva de direitos e deveres e encontram legitimidade e justificação nos princípios éticos de tendência universalizante, sendo satisfeitos os exigentes testes clássicos em matéria ética: de reversibilidade (questiona se a pessoa gostaria de ser tratada da mesma forma) e universalidade (pergunta se gostaria que todas as pessoas agissem da mesma forma numa situação similar). Similarmente, utilizando uma linguagem mais *kohlberguiana*, o raciocínio e a ação morais são regulados por critérios que satisfariam as duas questões em consideração (reversibilidade e universalidade respetivamente): a) advogaria eu a mesma solução se mudasse de lugar na disputa de interesses em causa? e b) cheguei eu a uma conclusão que seria aceite por todos, sempre e em quaisquer situações? (Brooks & Goble, 1997; Lickona, 1991, 1993; Ryan, Bohlin & Farmer, 2001).

Por outro lado, na literatura mundial, nas variadas religiões, no domínio filosófico e na própria arte, encontramos uma plataforma partilhada de valores morais. Os ideais da sabedoria, justiça, temperança e coragem, designados como virtudes cardinais da antiga civilização grega, surgem através da História e das culturas (Lickona, 1999, 2004; Ryan, Bohlin & Farmer, 2001). Como Cunha (1996) preconiza, são valores normativos, não arbitrários e subjetivos, pois têm sido positivamente considerados com base na tradição a vários níveis, desde o local ao universal. As civilizações reconheceram e transmitiram um núcleo axiológico¹²⁰.

disciplinas sem esse propósito explicitado e plenamente assumido (Oliveira-Formosinho, 1989). Todavia, pensamos que o argumento parte do seguinte princípio incorreto: a não intencionalidade ao nível da infusão curricular implica a neutralidade axiológica da dinâmica humana, didática e curricular das disciplinas, e, conseqüentemente, o doutrinamento não ocorre.

¹²⁰ O falecido C. S. Lewis, o professor da Universidade de Oxford, constatou que várias culturas (egípcios, babilónios, hebreus, chineses, indianos, gregos e nas culturas anglo-saxónica e americana), especialmente as antigas, partilhavam, apesar de diferenças claras, um caminho comum, um *Tao* (termo perfilhado dos escritos do chinês Lao-Tzu). Os valores comuns incluíam a bondade, honestidade, lealdade (para os pais, esposas e membros da família e ajuda aos carenciados (pobre, doente) (citado em Ryan & Bohlin, 1999, p. 51; Ryan, 1993). Outra evidência também apresentada para sublinhar o universalismo ético, é o facto da famigerada Regra de Ouro se encontrar plasmada de uma certa forma nas religiões do Judaísmo, Cristianismo, Islão, Budismo, Confucionismo e Hinduísmo. *Fazer aos outros aquilo que se quer que os outros façam a si*, é encontrado nas demais grandes religiões mundiais (Kidder, 1991; Ryan, Bohlin & Farmer, 2001, p. 5). Presentemente, no contexto do Reino Unido, onde presentemente as questões concernentes à formação do carácter na esfera educativa retomaram acrescido interesse, o *Schools Curriculum and Assessment Authority*, estabelecido na década de 90 pelo governo conservador e que depois sob Tony Blair continuou a análise e o debate sobre a educação moral que visasse reais mudanças comportamentais, foi desafiado a estabelecer um Fórum Nacional para Valores em Educação. Tal fórum procurou salientar os valores nucleares que a pluralista sociedade britânica poderia concordar, alguma plataforma comum sobre os princípios que conduzissem a uma conduta virtuosa. As 150 pessoas de todos os quadrantes asseveraram que era falsa a afirmação de que numa sociedade pluralista não poderiam existir valores partilhados por todos, independentemente da classe, do sexo, da etnia ou da religião, tendo salientado os seguintes: amizade, justiça, verdade, respeito-próprio, liberdade e respeito pelo ambiente (Arthur, 2003c). Neste âmbito, Wynne (1985) alude a virtudes honradas no tempo (“time-honored virtues”), Kirschenbaum (2000) a “bedrock values” e Marques (1998, 2000) designa-as como valores básicos, virtudes de sempre.

Sustenta-se a existência de valores universalizáveis e reversíveis, que ultrapassam as fronteiras culturais, religiosas e socioeconómicas, constituindo-se assim como um patamar ético mínimo, não melindrando o pluralismo e a diversidade cultural e religiosa - não estão necessariamente ao serviço do aparelho ideológico de qualquer Estado ou de qualquer confissão religiosa. Desse modo, existe a convicção, entre os defensores da NEC, de que a sabedoria acumulada ao longo dos séculos e a experiência vivida concedem aos adultos direitos e responsabilidades¹²¹ na formação moral essencial no âmbito dos sistemas educativos (*Aspen Declaration*, 1992; Brooks & Goble, 1997; Sergiovanni, 1996, citado em Reetz & Jacobs, 1999; Sommers, 1998).

Reconhece-se assim o perigo de estabelecer um paradigma de formação pessoal e social dependente exclusiva e primeiramente na reinvenção, como atividade criativa radical do mundo moral, pelos mais novos, inseridos numa atmosfera axiológica que contém desafios substanciais. Tal ambiente caracteriza-se pela crescente existência de valores múltiplos e contraditórios provenientes dos *media*, considerados como os mais diretos e poderosos instrumentos de conformação das presentes gerações (submissão aos produtos, valores e comportamentos incutidos) (Veiga, 2006, Outubro), proeminentes responsáveis de “doutrinações de toda a espécie” (Valente, 1989b, p. 489). A esse respeito, registamos com surpresa a prontidão na feitura da crítica, em relação a qualquer explicitação de um ensino mais diretivo em matéria de valores em contexto escolar (público), quando, ao mesmo tempo, se manifesta uma tendência para a inépcia e tibieza da parte da sociedade (educadores), relativamente ao contributo que os *media*¹²² conferem também no processo de desenvolvimento moral dos alunos¹²³.

A necessidade do educador privilegiar o conteúdo e o comportamento da criança na sua abordagem, lida com aquilo que Kohlberg assumiu, no final da sua vida, dado que, dever-se-ia dar uma resposta à necessidade resultante do facto das crianças exibirem condutas vinculadas ao roubo, à agressão e ao engano (1978, citado em Kilpatrick, 1992)¹²⁴. Esse reconhecimento tem sido feito também no contexto português, onde também assistimos hoje, à entrada na escola de

¹²¹ Dewey chamou a atenção do legado exigentemente conquistado pela civilização ao longo dos tempos, o que implicaria à sociedade, como elo desse processo, a não negligenciar a conservação e a transmissão (bem como a retificação e expansão) desse património axiológico recebido, o qual pode ser partilhado de forma mais sólida e segura (citado em Schwartz, 2002, p. 18)

¹²² Além dos *media*, atenda-se também à influência “dos traficantes, das seitas, dos partidos extremistas, das quadrilhas de pares” (Cunha, 1996, p. 42).

¹²³ A nível do lar, ocorre uma situação com contornos similares. Paradoxalmente, as crianças no ambiente doméstico, numa lógica de censura e receio do espaço público por parte dos pais, acedem amplamente à internet, maioritariamente sem supervisão dos progenitores, tornando-se alvos fáceis daquilo que já designámos como *os buracos negros da web*.

¹²⁴ Afinal, Kohlberg reconheceu que, à luz do contexto histórico particular que se vivia, o criticado *saco de virtudes*, deveria conter pelo menos três elementos, o imperativo da não-violência, a honestidade e o respeito pelo direito de propriedade individual. Harmin (1988), um dos proponentes da clarificação dos valores, reconheceu também mais tarde, a relevância e a dignidade de determinados valores, os quais deveriam ser enfatizados e incorporados no esforço educativo (veracidade, cuidado, lealdade e partilha: “As I look back, it would have been better had we presented a more balanced picture, had we emphasized the importance of helping students both to clarify their own personal values and to adopt society's moral values. (...) It makes a good deal of sense to say that truthfulness is better than deception, caring is better than hurting, loyalty is better than betrayal, and sharing better than exploitation” (p. 25).

crianças agressivas, desprovidas de referências básicas de socialidade (civildade, cordialidade, civismo, responsabilidade e tolerância) (Barbosa, 2000, citado em Freire-Ribeiro, 2008b).

Além disso, na atual moldura legislativa portuguesa, conforme iremos ver com maior detalhe no capítulo 5, à Escola estão acometidos princípios e objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, enquadramento onde são explicitadas as qualidades humanas da responsabilidade, liberdade e solidariedade. Se a essência axiológica dos valores plasmados na LBSE e nos subsequentes normativos, dependesse exclusivamente da interpretação e do julgamento individualizado de cada um dos membros das comunidades educativas, abrir-se-ia um espaço onde, considerando o mesmo princípio moral, este seria individualmente interpretado, apropriado e vivenciado bipolarmente, na linha das abordagens pós-modernas assentes nas narrativas pessoais. Ou seja, cada valor poderia oscilar legitimamente entre dois polos simétricos, tornando o currículo pretendido, ao nível de valores, desnecessário e contraproducente, comprometendo qualquer estratégia de intervenção pessoal e social.

Um último apontamento. Se considerarmos a esfera laboral e as exigentes competências que hoje se esperam dos profissionais, reconhecemos que hoje há um conjunto de qualidades decisivas para o exercício sustentado de uma atividade profissional. Além de muitos outros aspetos, a capacidade de respeitar o outro (particularmente aquele hierarquicamente superior), o sentido de responsabilidade e a capacidade de contribuir para um bom espírito de equipa, tendo um atitude altruísta e abnegada em prol da equipa de trabalho, são critérios valorizados e relevantes para o desenvolvimento e manutenção de um posto de trabalho, mais ainda num contexto marcado por uma competição crescente e por uma conjuntura social de desemprego crescente. Temos testemunhado na nossa experiência profissional, na qualidade de responsáveis de cursos de carácter profissionalizante no contexto do ensino básico público, que mesmo os alunos (poucos) que terminam com sucesso, assinalados como bons técnicos, não conseguem depois manter-se num determinado emprego, devido essencialmente a lacunas na sua formação humana nesses domínios enunciados. Portanto, mesmo que a Escola não reconhecesse a importância inerente e o valor dessas qualidades, com base nas exigências do mercado contemporâneo de trabalho, deveria contudo mobilizar-se na promoção de tais qualidades, as quais permitirão um melhor ingresso e uma possibilidade acrescida de sucesso na carreira profissional. Quanto maior for o hiato entre as competências cívicas e morais adquiridas em contexto escolar e familiar, antes da entrada no mercado de trabalho, e a respetiva exigência laboral, menor será a possibilidade de uma adequação a essa realidade.

Julgamos que as questões em torno do conteúdo em si ficaram mais aclaradas. Se considerarmos a veiculação de determinado acervo doutrinário, por si só, a NEC seria claramente uma abordagem doutrinante. No entanto, já reconhecemos que o critério do

conteúdo, não constitui em si mesmo, uma condição suficiente para a existência de doutrinação. Por isso mesmo, Azevedo, após uma análise do domínio moral, como base para as diferentes abordagens teóricas, reforçou a amplitude do mesmo, sugerindo que a moralidade das virtudes poderia ser incorporada na educação moral, sendo injusta a crítica, baseada na expressão *kohlberguiana* de *saco de virtudes*, sem atender ao conteúdo do mesmo (Azevedo, 1996, pp. 148-149). Contudo, conforme Menezes nos alerta, “praticamente qualquer conteúdo é suscetível de ser abordado de uma multiplicidade de modos” (1998, p. 180), requerendo desse modo uma análise voltada para a metodologia empregue, especialmente em contexto escolar de sociedades multiculturais que pugnam por determinados princípios de liberdades e garantias, mas também reconhecendo a insuficiência do critério método para a configuração de uma situação de doutrinação, dado que o conteúdo não é irrelevante nessa matéria.

Considerações sobre os métodos. Voltamos a reiterar, no âmbito da concepção teórica e metodológica da NEC, a preocupação de conceder ao aluno competências diversas que evitem a miopia moral e a iliteracia ética. A NEC defende a promoção da capacidade cognitiva na análise das dimensões morais envolvidas em cada situação, privilegia o raciocínio moral que indaga o porquê de certos valores serem primordiais, concede estratégias cognitivas para a tomada de decisões, fomenta a imaginação moral e a capacidade de apreender o ponto de vista das outras pessoas, particularmente aquelas que são diferentes. Metodologicamente, o papel da explicação é central e necessária para que os alunos compreendam o que envolve uma vida virtuosa, o que significa e porque determinadas virtudes possuem valor. Desse modo, suplanta-se a reprodução automática de procedimentos, normas e regras, criando-se ao invés um ambiente de reflexão moral, concedendo exemplos reais das virtudes, as quais são naturalmente discutidas de forma dinâmica em todos os ramos do saber e em múltiplos contextos. Também é importante referir, que a NEC não se preocupa somente com a aquisição de um conjunto de comportamentos, mas também com o desenvolvimento de hábitos mentais e afetivos. O aluno pratica voluntariamente o bem, porque o conhece e o valoriza. Nesse sentido, são valorizadas experiências de serviço social, de intervenção concreta no âmbito de uma cidadania ações e participativa, tornando o aluno um ator em prol do bem comum, que deve agir num contexto de expectativas razoáveis, supervisão e orientação, para que posteriormente seja efetuada a respetiva reflexão sobre as experiências tidas. A esse respeito, recordamos o papel que Coimbra (1991) atribuiu às oportunidades de viver e integrar experiências reais de vida em contextos genuínos, numa perspetiva responsável e de exame do significado da experiência, substanciando desse modo o importante princípio para o desenvolvimento psicológico dos três *r*'s: reais condições, responsabilidade e reflexão.

Relativamente a um aspeto específico da ação do docente, a exortação, dada a sua natureza mais emocional e confrontadora, existem indicações claras que apontam para o uso cauteloso, sem violência nem exageros, repudiando-se a coação, imposição ou manipulação, mantendo um vínculo com a explanação, que de modo algum pode ser quebrado. De uma ênfase exacerbada na ação moral, no cumprimento acrítico e mecânico de normas e procedimentos, na ação récita, passamos para uma abordagem que tenta contemplar adequadamente os domínios da cognição e da emoção morais, num espaço de racionalidade e de liberdade, baseada na progressiva autonomia do aluno (ver Lickona, 1983). Conforme Ryan chamou a atenção, o esforço educativo não deverá incorrer numa exortação vazia ou numa teoria pedagógica crua (1993, p. 17). A NEC sustenta que o pensamento¹²⁵ moral independente do aluno possa ser estimulado, desafiando-o a chegar às suas próprias conclusões, numa perspetiva de abertura ao diálogo, e a possibilidade de nutrir o relacionamento adequado e respeitoso por aqueles que sustentam visões diferentes (Ryan & Bohlin, 1999; Ryan & Wynne, 1997).

No que concerne aos assuntos moralmente controversos, apesar da delicadeza e tensão da temática, a perspetiva dominante na formação do carácter é não negligenciar tais problemáticas, apesar da latente e complexa conflitualidade axiológica envolvida. A NEC defende um conjunto de princípios a ser deontologicamente zelados na atividade pedagógica. A educação moral diretiva tem de ser equacionada e ponderada quando lida com temáticas polémicas, recomendando-se a não veiculação dogmática de posicionamentos pessoais (Lickona, 2004; Ryan, 1987; Ryan & Wynne, 1997). As diferentes perspetivas sobre um tema polémico deverão ser colocadas à consideração dos alunos, num clima de respeito, de análise e de integridade intelectual. Não obstante, as posições e convicções particulares do docente podem ser partilhadas quanto for apropriado, reconhecendo-se no entanto a delicadeza da noção de *adequada oportunidade*. Inclusivamente, no final do debate, se desafiar os alunos a falarem abertamente com os seus pais sobre o ocorrido, assim como a pedirem conselho e apoio especializado a pessoas idóneas. Esse procedimento contribui para a minimização dos receios parentais relativos aos eventuais e potenciais abusos do docente em matérias morais polémicas (Lickona, 1991, 2004). Todavia, é reconhecido que continuam a existir perigos, e as fronteiras em algumas circunstâncias são por vezes difíceis de definir. Todavia, os perigos de abuso são menores do que aqueles que derivam do professor ser um *eunuco moral*, esse sim, considerado o maior dos perigos (Ryan, 1987, p. 368; Ryan & Bohlin, 1999).

Finalmente, a área da supervisão e da prestação de contas, princípio defendido pela NEC, cujo benefício, além do envolvimento de terceiros (família e comunidade), minimiza no plano

¹²⁵ Aliás, na génese do movimento, o livro de Lickona (1983), *Raising Good Children*, descreve seis estádios de pensamento moral, atravessando todas as idades, baseado nos trabalhos de Piaget e Kohlberg e na sua própria investigação (Lickona, 2012, Março).

das práticas os excessos e situações anômalas. Todos os envolvidos devem estar cientes dos valores sustentados e como estão a ser transmitidos. Todos têm oportunidade de dar a sua opinião e contributo, chegando-se a um acordo e compromisso comum, que deve ser revisto, invocado e renovado regularmente. Quando se explicita o implícito, a Escola está a assumir com transparência o seu papel na área da FPS, sendo possível um controle maior sobre a sua ação, e exigindo um diálogo com todos os demais intervenientes sociais (Roldão, 1992). E quando existe explicitação, e isso é vertido no currículo explícito, é uma poderosa formalização que permite comparar e contrastar com as diversas manifestações do currículo implícito.

A prática de imposição e uso de formas manipulatórias de inculcação de valores, como o fomento da paralisia da imaginação intelectual, não são facetas linearmente imputáveis à NEC, tal como ela é concebida em termos teóricos pelos proponentes conservadores da abordagem (Lickona, Ryan, Bohlin e Wynne). Em síntese, não existe explicitamente uma diretriz substantiva que consubstancie uma pedagogia, compulsivamente orientada, para uma conformidade assente em padrões de conduta impostos, acrítica e coercivamente. Relembrando as palavras de (Veiga, 1988), e aplicando-as especificamente à NEC e tomando em consideração apenas a dimensão metodológica, “não se dá doutrinação na medida em que eu considero e coloco o outro em posição de ser capaz de avaliar a minha caminhada racional” (p. 90).

Considerações sobre a intenção. Uma palavra relativamente à intenção, dado que, inclusive, como já dissemos, foi um elemento decisivo na compreensão do conceito de doutrinação no início do século XX. Essencialmente, a intenção centra-se no objetivo de fazer alguém acreditar em alguma coisa independentemente da evidência. Parece-nos que este critério pode ser perspectivado basicamente à luz da metodologia empregue, e se esta, de alguma forma limitar o exercício livre e plural, estamos em condições para levantar a hipótese intencional. Ora, pelo que verificámos, a NEC não incorre neste critério, com base na matriz metodológica que propõe. O que tem relevância no contexto português refletir, não é a questão da intencionalidade entendida nesses termos específicos, mas a intenção entendida de outra forma. Cremos que o pensamento de Lourenço, após a Reforma de 1989, é elucidativo dessa questão quando afirmou: “não seria bom augúrio que a institucionalização do DPS viesse a ser fundamentalmente implementada pelas mentalidades sempre ligadas à religião e à Moral, de novo, a ‘santidade’ com a capa da justiça” (Lourenço, 1992, p. 134). Isto é, existe uma reação negativa, perante a tentativa de determinados grupos, nomeadamente de cunho religioso, se envolverem diretamente nas questões educativas, utilizando para o efeito uma plataforma que permite a sua influência e participação, sem contudo existir uma referência explícita, ou à sua agenda, ou aos seus objetivos. Pensamos, nesse sentido, *mutatis mutandis*, que também não seria de todo positivo e expressivo de uma sociedade plural, tolerante e que não condiciona a

participação de todos os agentes legítimos, que o esforço educativo no seio da escola pública, somente fosse implementado pelas mentalidades hostis à religião, criando-se assim um confessionalismo antirreligioso, que expressaria assim uma intenção não legítima num sociedade democrática e pluralista, mesmo que justificada com a capa da emancipação e do pretensão progressismo social.

Considerações sobre a autonomia (consequências). Certos filósofos têm associado à essência da doutrinação a “paralisia da imaginação intelectual”, tanto em forma como em substância. É uma metáfora que engloba simultaneamente a sustentação sem justificação racional, a ausência de um espírito crítico e a posse de uma mente hermética, inábil em considerar alternativas (Tan, 2004). Contrariamente à pessoa doutrinada, a pessoa autónoma revela capacidade de aceitar ou rejeitar crenças, ou conhecimento cujas premissas sejam falsas. Além disso, consegue apresentar uma justificação em relação à sua conduta, mas também apela a um conjunto de motivações que correspondem a essas razões invocadas (Merry, 2005).

No entanto, para ser autónomo é primeiramente necessário que a pessoa tenha compromissos, pois sem eles não existe uma fundação na qual a racionalidade e a própria autonomia possam ser criadas, incluindo a habilidade de questionar as crenças subjacentes aos compromissos pessoais. O próprio exercício desse raciocínio pressupõe uma base de segurança (aceitação e internalização de um conjunto básico de princípios morais), ganha através de métodos não racionais (pois as crianças não são capazes de deliberadamente escolher a ação correta ou capazes de serem persuadidas racionalmente) que permitam a dúvida e a inquirição sobre a mesma (Neiman, citado em Tan, 2004). Tal cosmovisão inicial ou cultura primária enriquecem o sentido da problematização sobre as diferentes alternativas (Galston, citado em Tan, 2004), particularmente no equacionamento de dilemas morais (Oldenquist, citado em Tan, 2004). A ideia defendida assume a impossibilidade de alguém pensar e decidir num ambiente de vácuo cultural durante a fase inicial, período onde as capacidades de expansão dos horizontes que suplantem o presente e o particular estão ainda por amadurecer. Por isso, a necessidade dessa *iniciação*, a um lar e a uma cultura particulares, a um conjunto particular de crenças, antes do início dessa caminhada liberatória.

Por um lado, essa iniciação é entendida como uma doutrinação inescapável à formação humana nos primeiros anos de vida¹²⁶, ocorrendo assim o que Veiga designa como

¹²⁶ A esse respeito, parece-nos relevante trazer o pensamento de Halstead (2009, pp. 56-58), o qual sugere que se faça uma distinção entre uma forma *fraca* e *forte* da autonomia. Na aceção *fraca*, a autonomia implica compreensão e reflexão naquilo que subjaz às decisões, ações e compromissos de alguém, e não aceita, passiva e irrefletidamente a autoridade existente. Todavia, não implica nem requer, um constante escrutínio racional de todos os aspetos da vida. Por seu turno, a autonomia *forte* requer uma sujeição de todas as crenças, valores e assunções a uma investigação crítica rigorosa, e a rejeição de tudo aquilo que não seja então estritamente racional. Assim, a autonomia (*fraca*) entendida como um objetivo educacional permite às crianças na fase inicial da sua educação, serem iniciadas no contexto de uma moralidade convencional ou a um estilo de vida, para depois, posteriormente, quando estiverem preparadas, se moverem para um código moral onde é desenvolvido uma atitude racional em relação à tradição e à autoridade.

doutrinação técnico, ou o *doutrinação no bom sentido* de Moreira, ou o *doutrinação parcial* de Kohlberg. Ora, isso induz uma certa confusão pois reconhece-se a necessidade de um termo essencialmente pejorativo no âmbito da educação. O que alguns escritores têm proposto, no sentido de dirimir essa questão, é sustentar uma distinção entre educação e iniciação, sendo esta última um pré-requisito fundacional que constitui a socialização primária¹²⁷. Por outro lado, no que concerne ao período inicial do desenvolvimento humano, existem posições que sustentam a irrelevância do assunto, pois o que ocorre é uma osmose social inconsciente. Acompanhamos a discordância de Moore (1972) a esse respeito, quando assevera a inevitabilidade dos adultos modelarem e imporem limites, mesmo quando não existe qualquer intenção educacional. Existe, em certo sentido, uma força *impositiva*, não se tratando, nem de condicionamento, nem de absorção por osmose social.

Contudo, à medida que se adquire maturidade, a necessidade de estabilidade e coerência diminui, sendo assim propícia a introdução gradual de uma “fase liberatória”, a qual deve estar sensível às capacidades e especificidades do educando (Merry, 2007, citado em Halstead, 2009, p. 57; Thiessen, 2001, p. 140). A ação educativa funda-se na capacidade racional do aprendente perante um determinado assunto e atenta para a urgência da situação (Moore, 1972, p. 97). Assim, tão cedo e rápido que se possa, é dado a entender as razões subjacentes a um determinado valor, para que a pessoa seja “inteligente na sua conduta moral”. Qualquer ação educativa que não vise que o aluno, o mais cedo e depressa possível possa pensar por si próprio, não está a respeitar a sua personalidade e está a comprometer o carácter necessário para a democracia. Nesse sentido, o período da adolescência poderia ser uma etapa onde existem espaços e condições para uma revisão crítica daquilo que foi transmitido e promovido, para que possam ser revistos e em última análise rejeitados (Kilpatrick, 1972, pp. 49-51). Todavia, não perfilhamos inteiramente o seu argumento, dado que, por um lado, não é líquido a apropriação minimamente madura de um quadro de valores e de literacias, no atual contexto juvenil, que permita esse importante processo. Por outro lado, conforme desenvolvemos e assumimos no capítulo um, a formação do carácter constitui-se como uma condição a levar em consideração especialmente num contexto democrático, dado que existe a necessidade de responder a um conjunto de desafios contemporâneos associados à ordem social, aos novos dilemas éticos

¹²⁷ McDonought (2011, p. 707) enaltece as consequências positivas da *iniciação*, (“a pedagogical means to both transmit a knowledge of a tradition by teaching students to master a symbolic code and repertoire, and also to engage them in the development of their own capacities to manipulate that code to create alternative pronouncements and judgments in the face of historical and normative challenges to the system” (p. 721)), dado que abrange os passos intermediários que precisam de ser dados na formação de um estudante, para ser criativo e um pensador responsivo no seio de um determinado contexto cultural. Macmillan (1983), baseando-se no trabalho de Wittgenstein, utiliza o conceito fundamental de “world picture” (*Weltbild*) do filósofo austríaco, para designar um sistema que compõe o *substrato* de toda a inquirição e afirmação, um eixo a partir do qual as demais crenças gravitam e se apoiam.

emergentes e à correspondência do âmago do espírito democrático – cidadãos que se autogovernem (Covaleskie, 1999; Reis-Monteiro, 2003).

Não obstante, o que importa reter é aquilo que concordantemente Patrício¹²⁸ e Veiga (1998, 2005) postulam - os mais novos necessitam de uma estrutura cultural estabelecida que comporte uma cosmovisão determinada, de forma a poder eventualmente *separar-se*, mais tarde, de forma séria e positiva, dessa proposta, quando for munida progressivamente de condições que lhe permitam uma crítica séria e enformada. Relembremos ainda a esse respeito a tese *freiriana*, corroborada por outros autores (Cunha, 1996; Merry, 2005), quando sustentou que somente as pessoas, que já se tenham tornado éticas, efetivamente “podem romper com a ética” (Freire, 1996, p. 33)¹²⁹.

Na linha da argumentação de Halstead (2009), a NEC também visa apresentar às gerações mais novas um conjunto internamente coerente e consistente de princípios de vida, que lhes permita uma adequação aos comportamentos apropriados na cultura onde nasceram e se desenvolvem, e também poderem beneficiar da segurança de pertencerem a uma determinada comunidade humana. A construção da autonomia pessoal não pode também prescindir da estabilidade emocional, da segurança e da confiança. O caminho para a autonomia pessoal não se esgota nem se desenvolve, somente privilegiando o acesso ao pluralismo vigente, ou apenas treinando os mais novos no processo racional de tomada de decisões. Não querendo antecipar os dados que serão apresentados em capítulo posterior, admitimos desde já que os alunos da escola que sustenta um projeto diretivo de formação do carácter inserido numa matriz confessional, demonstraram, pelas observações e pelos grupos focais realizados, uma maturidade, uma confiança, um espírito crítico e abertura de mente assinaláveis, uma visão de participação social e política positivas. Inclusive, temos que reconhecer o pendor qualitativamente superior relativamente aos alunos da outra escola estudada sem esse registo normativo e religioso.

Como projeto a montante, a NEC concebe e desenvolve as ideias de virtude, fomentando a literacia moral, a plataforma sobre a qual fará mais sentido dialogar e analisar as problemáticas associadas aos assuntos controversos, conferindo a tal análise um maior potencial de se chegar a uma posição ética e racionalmente defensável (Bennett, 1993). Além da literacia moral,

¹²⁸ As consequências educativas, decorrentes do esvaziamento axiológico do ato educativo, foram formalizadas e sintetizadas por Patrício (1993) de uma maneira particularmente esclarecedora e pertinente: “Sob pretexto de que é perigoso endoutrinar, inculcar valores, pugna-se pelo esvaziamento axiológico da ação educativa, remetendo o educando para a solidão integral no que concerne à formação e desenvolvimento da sua consciência axiológica e cometendo-lhe a responsabilidade exclusiva por esse processo de formação e desenvolvimento. Omite-se ou recusa-se a própria substância axiológica da comunidade humana a que o educando pertence, bem como a espessura histórica da axiologia desse comunidade, que é o cerne da cultura que ela é. Ignora-se, omite-se ou recusa-se a dimensão sociocultural de toda a axiologia individual. Ora, não se possui um mundo pessoal de valores fora de um mundo coletivo de valores” (p. 22).

¹²⁹ Conforme Merry (2005, pp. 415-416) nos adverte, “it would be meaningless to expect children or adults to make informed decisions concerning the life they wish to live without first understanding their options from the inside”. Em linguagem psicanalítica, “a criança tem de ‘fazer parte de’ antes de ‘sair de’, tem de ser ‘acolhida’ antes de ser ‘enviada’, tem de ser ‘confirmada no que é’ antes de ser estimulada a ‘ser mais do que é agora’” (Cunha, 1996, p. 211).

apelando e fomentando a excelência académica, a NEC envida esforços para a obtenção de um grau de literacia elevado (particularmente através da *performance character*), o qual se perfila determinante na *leitura e interpretação da vida* por parte dos alunos, e naquilo que, de certo modo, havendo *doutrinação*, ele torna-se, utilizando a terminologia de Dewey “a self-correcting indoctrination” (citado em Garrison, 1986, p. 267). Essa salvaguarda estaria baseada na capacidade de discriminação e comparação crítica, na possibilidade de uso de ferramentas e na capitalização dos horizontes desenvolvidos. Nomeadamente em relação aos textos, reconhece-se que o autor criou o texto a partir de uma perspetiva particular e para uma finalidade específica, e que o leitor tem o direito e a obrigação de criticar, questionar e analisar as ideias e os conteúdos a partir de várias perspetivas (Fresh, citado em Bajovic & Elliott, 2011), desafio premente no seio da *e-geração*, detentora de menos tempo para a introspeção, reflexão e tomada de decisões ponderadas (Bajovic & Elliott, 2011, p. 27). Tendo isso em consideração, as mais-valias atribuídas à literacia estariam em causa, em extremo, pelo analfabetismo funcional. Note-se que em Portugal, presentemente, existe um quadro preocupante em termos de aprendizagens académicas ao nível do Ensino Básico¹³⁰, as quais podem comprometer o exercício de uma Cidadania informada, esclarecida, interpretativa e ativa.

Ao invés de castrar a mente e as emoções e formatar comportamentos, e anular necessariamente a autonomia moral, a NEC pode potenciar a vigilância crítica e permitir inclusive condições de desenvolvimento, capazes de evitar o desenraizamento cultural e a incapacidade de adotar com seriedade outros pontos de vista normativos. Assim, aquilo que faz parte do epicentro conceptual da doutrinação - uma mente hermética, que não questiona e que não lida com alternativas – é salvaguardada.

4.1.4.3. *Aspetos conclusivos*

Em primeiro lugar, é necessário saber concretamente qual é a vertente que se está a considerar quando se refere *formação do carácter*. Esta ponderação é essencial para que se evite a crítica superficial e pouco fundamentada, baseada em afirmações soltas e desenquadradas do contexto original, e da amplitude maior do pensamento e do argumento dos autores proponentes da Nova Educação do Carácter. É necessário ter mais cuidado em catalogar uma abordagem que contenha explicitamente os termos *carácter* ou *virtude*, como estratégia necessariamente

¹³⁰ Segundo dados de 2012, em Portugal, em 1330 escolas detentoras do ensino básico, somente 431 tiveram nota média conjunta positiva ao nível do nono ano de escolaridade (exames de matemática e português). Isso implica que, em torno de 70% das escolas portuguesas (incluindo públicas e privadas), não atingem minimamente as aprendizagens visadas (Suplemento *Expresso*, 13 de Outubro de 2012). Considerando somente as escolas públicas, teríamos apenas 25% das mesmas a alcançar média global positiva, i.e., três quartos dos estabelecimentos de ensino público de Portugal em 2012, não atingem minimamente os objetivos curriculares, tomando em consideração duas disciplinas nucleares. Apesar de reconhecermos as contingências e limitações de uma análise simplesmente baseada em exames finais, não obstante, atendendo a que, nem todos os alunos inscritos no nono ano realizaram o exame, que o teor e os próprios critérios de avaliação ficam aquém das exigências esperadas, o cenário é ainda mais grave e confrangedor.

doutrinadora. O currículo efetivamente implementado deve ser analisado, no sentido de confrontar a inconsistência em relação ao currículo enunciado, que temos vinda a analisar em alguns pontos que nos pareceram relevantes, para melhor compreender a problematização acerca do carácter doutrinante da NEC. Esse acompanhamento e supervisão devem ser continuamente realizados através de órgãos externos e internos.

Em segundo lugar, reconhecemos que a base conceptual e o trajeto da temática do doutrinamento, na filosofia da educação, não são robustos suficientes que nos permitam conclusões substantivas e definitivas. Todavia, propomos tentativamente as seguintes considerações. Da análise da abordagem que efetuámos da NEC não é legítimo considerá-la redutoramente como estratégia exclusivamente informativa-instrutiva, de inspiração essencialmente behaviorista, refém de intenções obscuras de controlo social, e sem qualquer consideração pelo estágio de desenvolvimento do aluno. A NEC, além de defender um núcleo axiológico digno de ser transmitido, preconiza coerentemente, o desenvolvimento de cidadãos informados, esclarecidos e munidos de disposições e motivação, de forma a exercer uma verdadeira cidadania interventiva e alinhada com os princípios nucleares reconhecidos. Inclusive, pensamos que a NEC poder-se-ia posicionar no segmento intermédio do *continuum* de *conteúdo-processo*, referido por Menezes (1998).

Em terceiro lugar, o doutrinamento deve ser analisado sistemicamente. Por um lado, ao enfatizar a abordagem da NEC estamos a assumir uma conjuntura social onde os alunos da escola pública portuguesa têm assegurado o acesso a uma pluralidade de crenças, valores e posicionamentos vários¹³¹. Alinhamo-nos, a esse respeito em particular, com o argumento de Garrison (1986), quando afirma que o questionamento sistemático pode ser inaugurado pela introdução persuasiva de uma segunda, totalmente desenvolvida, “world-picture¹³²” (p. 268). Ora, conforme temos salientado, os *media*, nesse sentido, têm satisfeito essa dimensão. Assim, mesmo que a Escola, no seu ensino mais explícito, advogasse um posicionamento único, devido à natureza intrínseca da comunidade, a sua porosidade e a sua abertura ao exterior, a possibilidade de doutrinamento, entendida na perspetiva do não acesso à consideração de outras alternativas, não se colocaria. Julgamos que a delicada questão do doutrinamento escolar deve ser encarada sistemicamente, à luz do esforço concertado e compreensivo da doutrinação global realizada. Por exemplo, atente-se ao ocorrido na Alemanha nazi e no contexto palestino onde, concorria, na análise de Burdman (2003) em relação a este último, o *púlpito*, os *media*, a *estrada*

¹³¹ A Escola pública portuguesa não é uma instituição hermética. A diversidade de alternativas e o pluralismo a vários níveis parecem-nos assegurados, pela pluralidade de públicos que tem recebido, pela abertura ao exterior, quer circundante, quer à escala global através das TIC, e pelo facto do regime não ser de internato sem qualquer relacionamento com o exterior.

¹³² Macmillan (1983), baseando-se no trabalho de Wittgenstein, utiliza o conceito fundamental de “world picture” (*Weltbild*) do filósofo austríaco, para designar um sistema que compõe o *substrato* de toda a inquirição e afirmação, um eixo a partir do qual as demais crenças gravitam e se apoiam.

e a *escola*. Por outro lado, a legitimidade da Escola ser minimamente diretiva, resulta também da necessidade de colmatar as lacunas ao nível da socialização primária, ao nível do *bê-a-bá* ético, conforme a investigação empírica irá salientar.

Portanto, à luz do enquadramento conceptual (quer no plano das intenções, da metodologia, dos conteúdos, dos resultados e também da orientação moral) e tendo ainda ponderado os pressupostos e as linhas orientadoras da NEC, na sua dimensão teórica, e contrastando-a em aspetos nucleares com as aparentes similitudes com a formação do carácter protagonizada no Estado Novo, não consideramos adequada e bem fundamentada a acusação de doutrinação, feita à recente abordagem renascida no contexto do ensino público norte-americano, com toda a carga pejorativa que inevitavelmente transporta no plano das intenções e dos meios utilizados. Quando caracterizamos a instrução moral diretiva como doutrinação estamos a trivializar o significado do doutrinação, assumindo que afinal todo o ensino moral diretivo detém os mesmos métodos, intenções e resultados. Concordamos assim que o estereótipo construído em torno do doutrinação atribuído à NEC, do dogmatismo e do behaviorismo “is at worst largely inaccurate stereotype and a best a misrepresentation of the broad range of character education approaches” (Altholf & Berkowitz, 2006, p. 509). Se considerarmos apenas o critério-conteúdo como condição suficiente, temos que reconhecer que é uma abordagem doutrinação, na medida que sustenta um corpo doutrinação mesmo que seja minimalista, como é o caso de algumas propostas específicas no seio do movimento da formação do carácter que salientam apenas um número reduzido de valores. Não estamos a sugerir que as abordagens associadas ao movimento da NEC nunca incorram em situações de manifesto doutrinação, mas apenas estamos a afirmar que a séria acusação que é feita é mais fraca do que normalmente é assumido. Mais uma vez reiteramos que a NEC não deverá ser confundida com o doutrinação, sem ter em consideração os contornos concretos da sua expressão didática, pedagógica, humana e organizacional.

Somos assim concordantes com a recente postura lúcida e preventiva de Caetano (2010), em relação à possibilidade de se ter uma abordagem diretiva, com segurança e autoridade¹³³, mas sem qualquer traço manipulatório. Não obstante, admitimos reconhecidamente se admitir as dificuldades e tensões inerentemente envolvidas, substancialmente derivadas da complexidade da compatibilidade entre, seguindo as palavras de Savater (1997/2006, p. 165), um ensino empenhado no máximo de persuasão didática e o desenvolvimento do espírito crítico da autonomia dos alunos. Presentemente, vários investigadores nacionais contemporâneos (Pereira,

¹³³ Os conceitos de autoridade e autoritarismo devem ser destrinchados. A permissividade e o autoritarismo são dois polos no discurso moral que refletem a ausência de um meio-termo. Tal equilíbrio representa a autoridade, aquilo que é concebido como o “exercise of power toward some morally affirmed end in such a reasonable way as to secure popular acceptance” (Kristol, 2002, p. 180). Mas se a autoridade pode gravemente enfermar no plano da operatividade, a permissividade e o autoritarismo padecem do vácuo e da ausência de substância nos seus objetivos.

2007; Roldão, 1992, 1993, 1999; Santos, 2011) referem que a educação no âmbito da Escola, ao promover a formação pessoal, social e moral do indivíduo, alicerçada em quadros de referência consistentes, que chama a si princípios inerentes a toda a dignidade da pessoa humana, os quais são acolhidos nas constituições dos estados democráticos, traduz uma tensão e um problema sério. Roldão (1992, p. 106) especifica de forma interessante essa latente tensão, mencionando que esse processo educativo “se desenvolve na fronteira escorregadia entre a doutrinação e o respeito pela livre escolha individual”, devendo existir uma fidelidade intransigente à bússola balizadora dos direitos humanos (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Convenção dos Direitos da Criança e Constituição da República Portuguesa), os quais privilegiam a defesa da dignidade das pessoas, o direito ao desenvolvimento da personalidade e o combate a todas as formas de discriminação (Santos, 2011). Interessantemente, a meta consagrada na LBSE regista, dois binómios que poderiam ser considerados como portadores de uma antinomia interna (liberdade e responsabilidade, autonomia e solidariedade). No entanto, acompanhamos essa composição e cremos que a conceção de 1986 capta com lucidez a possibilidade da conjugação dessas dimensões. Apesar da liberdade e da autonomia serem consideradas, não raramente, baluartes de uma educação emancipadora e não heterónoma, não implicam inevitavelmente a rejeição de valores objetivos, os quais são normativos e norteadores de condutas balizadas e dirigidas – como a responsabilidade e a solidariedade.

Resumindo, a Nova Educação do Carácter (abordagens tradicionais propostas por Lickona, Ryan, Bohlin, Wynne) somente possui, na sua dimensão de currículo pretendido, a satisfação do critério conteúdo. Em primeiro lugar, a crítica que tem sido efetuada, não se afigura precisa em termos de justificação, em relação ao nível de que enferma (método, conteúdo, intenções e consequência). Em segundo lugar, globalmente, a crítica no contexto português não é consistentemente estabelecida e fundamentada, de modo a não escapar à conjectura de ser realizada, mais por receios (perfeitamente legítimos no contexto português, cf. já sublinhámos) e por motivos ideológicos, do que emanada de uma imparcial análise e argumentação sustentadas. Assim sendo, julgamos que não existem razões suficientes, até onde nos foi possível problematizar, para que a abordagem da NEC seja considerada moralmente censurável ou em conflito com o desenvolvimento da autonomia desejável das gerações mais novas.

4.1.5. Considerações finais

A crítica do doutrinamento é, no nosso entendimento, um constrangimento a ser tido em consideração, dado a sua inerente dimensão ideológica e política e as inevitáveis e tão flagrantes associações históricas. Sabemos que as questões ideológicas e políticas têm influência na

configuração da política educativa, particularmente na conceção de uma ação na educação moral (Marques, 1997a). Assim, não chegamos ao ponto de concordar plenamente com Ryan e Bohlin (1999), quando comparam a doutrinação a um *medo irracional*, ou com a posição de Schwartz (2002), quando apela a todos aqueles que têm adjetivado a NEC como metodologia doutrinadora que parem de o fazer, pois constitui na sua opinião, uma ofensa e insulto a milhares de pessoas oriundas de vários quadrantes (político, cultural e religioso) que têm uma preocupação profunda com a sociedade. No contexto português, os receios são legítimos e fundamentados à luz da experiência durante o Estado Novo que enfatizou sobremaneira a formação do carácter. Não obstante, o reconhecimento das consequências perniciosas de quase meio século de doutrinação de cariz religioso em Portugal, não deve legitimar a inércia e a paralisia da Educação, particularmente em termos operativos, em matéria de formação pessoal e social. O debate político e ideológico, as críticas falaciosas relacionadas com o doutrinação, com o conservadorismo e a cedência à nostalgia do passado, não devem obscurecer e imobilizar a obrigação difícil que a sociedade tem, através da Escola, de transmitir firme e conscientemente um património ético consensual às gerações mais novas (Arthur, 2003c; Bennett, 1993; Cunha, 1996). A Escola, ao mesmo tempo que sente e assiste, globalmente impotente, à fragilização gradual da família e ao protagonismo impetuoso dos *media*, sob pena de não incorrer em doutrinação, autocondiciona-se, relaxa a sua potencialidade educativa, contrariamente às expectativas e necessidades contemporâneas que incontornavelmente lhe são conferidas pela conjuntura presente.

Antes de concluirmos esta secção, deixamos as palavras de pessoas que durante um período substancial da sua ação em prol da área de valores em contexto escolar, apontaram a doutrinação como uma faceta negativa e, posteriormente, demonstraram uma visão mais sensível e mais prudente. Em primeiro lugar, pelo menos dois dos proponentes chave da proposta da clarificação de valores¹³⁴ (Harmin, 1988; Kirschenbaum, 2000) chegaram a reconhecer, após reputarem e acusarem as metodologias assentes num paradigma diretivo, dependente de um núcleo de valores, como abordagens doutrinadoras, a sua validade e necessidade. Eis, por exemplo, as palavras de um deles nesse sentido: “I recognized and accepted what a terrible mistake we values clarification proponents had made in taking for granted, minimizing, or even denigrating the importance of teaching positive values and good character” (p. 22). Um outro testemunho, de Lawrence Kohlberg, foi uma referência na educação moral na perspetiva cognitiva-desenvolvimentista, que, passados 20 anos depois da realização da sua tese de doutoramento e depois da experiência com a Escola Comunidade Justa,

¹³⁴ Em certo sentido, a clarificação de valores surge como uma alternativa à doutrinação (ver Simon, citado em Valente, 1992, pp. 119-123). A certa altura ele sustenta: “Ao tratar da área dos valores da escola, os meus colaboradores e eu substituímos a doutrinação por uma abordagem de processo...clarificação de valores” (p. 121).

assumiu publicamente com frontalidade¹³⁵ a sua revisada abordagem desenvolvimentista-socializadora (Snarey & Samuelson, 2008, p. 58).

Eis as palavras do próprio Kohlberg a esse respeito:

Some years of active involvement with the practice of moral education at Cluster School has led me to realize that my notion...was mistaken...the educator must be a socializer teaching value content and behaviour, and not only a Socratic or Rogerian process-facilitator of development...I no longer hold these negative views of indoctrinative moral education and I believe that the concepts guiding moral education must be partly 'indoctrinative' (...) Now I believe that moral education can be in the form of advocacy or "indoctrination" without violating the child's rights if there is an explicit recognition of shared rights of teachers and students and as long as teacher advocacy is democratic, or subject to the constraints of recognizing student participation in the rule-making and value-upholding process (Kohlberg, 1978, pp. 14-15, citado em Kilpatrick, 1992, p. 92; Snarey & Samuelson, 2008, p. 58).

Efetivamente, quando se utiliza a expressão Nova Educação do Carácter, está-se, por esse meio, a salientar algumas especificadas diferenciadoras das abordagens anteriores que também se assumiam como projetos de formação do carácter das novas gerações em meio escolar. É assumido claramente que no passado a preocupação da educação do carácter "was sometimes heavy-handed and always liable to abuse" (Kilpatrick, 1992, p. 16), vinculada a um pano de fundo da era industrial que enfatizava a obediência à autoridade e geralmente a conformidade acrítica. Na educação contemporânea, o desenvolvimento do carácter precisa ser baseado em valores compartilhados culturalmente apropriados para a era informativa, tal como a honestidade, a integridade e a responsabilidade individual (Bajovic & Elliott, 2011, p. 31). Outro aspeto a ser apontado é, apesar do papel do currículo oculto ser amplamente reconhecido como elemento propiciador de aprendizagens sociais e morais, a ênfase no *ethos* é relativamente uma nova característica no seio da formação do carácter (Arthur, 2003a). Trata-se portanto de uma abordagem compreensiva, "that blends the best of the old and new" (Lickona, 1997).

A pedagogia *pós-kohlberguiana* da NEC possui aspetos distintos dos modelos criticados pelo próprio Kohlberg (até certa altura) e no contexto português por vários autores – isto é, a vinculação quase plena da NEC a um paradigma comportamentalista, assente numa pedagogia compulsivamente orientada para uma conformidade, estruturada em padrões de conduta impostos acrítica e coercivamente.

4.2. A Efetividade da Nova Educação do Carácter

Depois de se ter problematizado o carácter doutrinante da Nova Educação do Carácter, é altura para colocar a pertinente e incontornável questão: quão válida, efetiva e eficaz é a

¹³⁵ No contexto português, Orlando Lourenço, porventura o investigador mais *kohlberguiano*, não fez eco da evolução de pensamento e posicionamento de Kohlberg perante um assunto tão premente em relação às estratégias de educação pessoal e social em contexto escolar.

metodologia no plano real e concreto dos estabelecimentos de ensino que preconizam esse modelo? Quão verosímil pode hoje considerar-se o vaticínio feito por Lockwood (1993), no início dos anos noventa, ao ter afirmado que, se existisse apoio a programas que sustentassem o relacionamento entre valores e comportamento, o desapontamento resultante teria efeitos perniciosos na própria responsabilidade de educação moral por parte da escola? O foco desta secção é então a consideração do impacto no seio das comunidades educativas que têm adotado algum programa passível de integrar a abordagem da NEC. Começaremos por considerar a importância e as problemáticas associadas a um empreendimento avaliativo relacionado com a formação ética de alunos em contexto escolar. Seguidamente, far-se-á referência ao estado da arte, referindo os principais estudos realizados, que lançam luz sobre a questão preliminarmente colocada, sublinhando em particular as respetivas conclusões. Finalmente, algumas considerações finais sobre o futuro da área de investigação e das implicações, quer ao nível da própria legitimidade do questionamento mas também na esfera educacional, mormente no seio da política educativa portuguesa. Começemos por dar voz ao testemunho pessoal de duas professoras sobre a sua experiência com a NEC.

Eu fui contra a ideia de se fazer Educação do Carácter. Eu disse que já tínhamos muito que fazer e que tal era responsabilidade do lar. Mas então comecei a ver mudanças nas crianças. Eu vi mudança nos relacionamentos entre as pessoas. Nós somos uma escola diferente agora. Eu anseio por vir trabalhar (citado em Lickona, 2004, p. 30)¹³⁶

A Educação do Carácter pode realmente fazer diferença? Fê-lo na minha sala de aula. Quando eu realizei um inquérito aos alunos cinco meses depois, 90 por cento dos meus estudantes mostraram um conhecimento superior em relação aos 6 traços de carácter. Mas, mais importante, o seu comportamento na sala de aula melhorou. A formação do carácter não fez desaparecer todos os problemas mas ... o mau comportamento ocorreu menos frequentemente e era improvável que piorasse quando se usava o novo vocabulário relativo ao carácter para falar do problema. A nossa sala de aula tornou-se mais calma e um lugar mais positivo (Singh, 2001, p. 49).

Os relatos acima mencionados apontam para reais mudanças ocorridas depois da implementação da NEC. Podem ser esses testemunhos extrapolados ou trata-se simplesmente de casos pontuais de aparente sucesso imediato? Segundo Brooks e Goble (1997), existem muitos exemplos de eficácia do ensino de valores e carácter. Será mesmo assim? Refletir sobre a efetividade da educação do carácter é central, requerendo desse modo investigação fidedigna. Em primeiro lugar, torna-se importante para os legisladores que almejam que determinadas práticas adotadas produzam os resultados pretendidos na sociedade (Berkowitz & Bier, 2005b). Com a ausência de investigação, as características dos bons programas não podem ser especificadas. Ao invés, os educadores só podem conjecturar e colocar hipóteses. É necessário

¹³⁶ Testemunho de uma docente da *Hilltop Elementary School* em Lynnwood, Washington, que iniciou o programa de Educação do Carácter no início da década de noventa, devido ao mau ambiente escolar. Posteriormente tornou-se uma Escola Nacional de Carácter.

saber o que funciona e em que grau ocorre, segundo um rigoroso e sólido escrutínio, para que se possa considerar a aplicabilidade dos programas no contexto escolar (Leming, 1997). Em última análise, um dos principais elementos para a manutenção e desenvolvimento do movimento da NEC é a necessidade de investigação, especialmente no 2º e 3º ciclos (tal era notório até finais da década de noventa) (Brooks & Goble, 1997).

Porém, investigar este assunto encerra algumas dificuldades, havendo razões que inibem a sua realização. Ao investigar essas questões, os responsáveis educacionais adquirem a noção clara que entraram na esfera dos valores e da moral, o que é suscetível de criar um ambiente de turbulência. Uma segunda razão potencial, é a investigação raramente ser exclusivamente congratulatória, pois pode salientar e relevar descobertas negativas, o que interpela diretamente os diretos interventores. Com esse pano de fundo, não deve ser realizada por educadores do carácter (Rest, 1997).

Além das contingências externas inerentes ao processo de analisar a efetividade da metodologia, existem outros desafios mais relacionados com o próprio processo científico. Destaque-se, nesse âmbito de cariz mais processual, a dificuldade de medição das mudanças no carácter de alguém, nas diferentes modalidades de expressão (Arthur, 2003c; Berkowitz & Bier, 2005a, 2005b; Ryan, 1997). Todavia, é possível ter alguma noção acerca do bom desenvolvimento ou não do programa, tendo em conta indicadores como o absentismo, os conflitos no recreio, os atos de vandalismo, a participação dos alunos em atividades de serviço social, a feitura dos trabalhos de casa e as classificações académicas.

Apesar dos desafios e receios, como tem evoluído a área concernente à avaliação dos resultados e qual é atualmente o ponto de situação? Até aos finais dos anos noventa, não existiam investigações sobre a NEC que de uma forma clara estabelecessem a correlação entre o ensino de valores e o impacto no comportamento. No final da década de noventa, Lockwood (1997) apontava que a maior crítica que podia ser atribuída ao movimento da NEC era não ter realizado qualquer investigação empírica. Existiam muito poucas avaliações adequadamente controladas dos programas de NEC (McDaniel, 1998). DeRoche e Williams (2001) reconhecem igualmente que a investigação da eficácia da metodologia era extremamente limitada, e que os estudos existentes na altura não revelavam sinais concludentes sobre o ponto em questão. Não obstante, alguns indicadores começaram a surgir.

Em 1990, o *Jefferson Center For Character Education* e o *Los Angeles Unified School District* realizaram um estudo anual com 25 escolas detentoras de populações escolares heterogéneas, com o objetivo de determinar a eficácia da educação do carácter sistemática. Uma firma privada de consultadoria teve a responsabilidade de avaliar as mudanças ocorridas com a implementação do programa em relação ao ano precedente, tendo sumariado que todas as

formas de indisciplina diminuíram em todos os estabelecimentos de ensino, a participação nas atividades extracurriculares aumentou, os níveis de responsabilidade e a resistência à pressão do grupo foi também testemunhada pelas lideranças locais, e, em geral os conceitos de honestidade e de respeito foram também mais bem compreendidos. Todos os líderes escolares asseveraram que as suas expetativas iniciais foram suplantadas com os resultados obtidos (Brooks & Goble, 1997).

Contudo, mesmo ainda em 2002, já depois de alguns estudos terem sido efetuados, várias indagações careciam de uma resposta substancial e objetiva: (1) quais são os efeitos a longo prazo da NEC? (2) quais são os componentes de uma NEC compreensiva que modelam impacto noutras componentes? (3) quais são as maiores componentes críticas de um programa efetivo de NEC? (4) como um programa efetivo de NEC varia entre a escola primária e o básico e o secundário? (5) como podemos mais efetivamente medir o carácter? (6) qual é o investimento mínimo para uma efetiva NEC? o que é suficiente para fazer a diferença? (7) quais são as formas existentes de educação que impedem a promoção da NEC? (8) A NEC tem que ser abrangente em termos escolares ou pode ser efetivamente implantada ao nível da sala de aula? (Berkowitz, 2002, pp. 62-63). Embora mais investigação necessitasse de ser feita, para melhor compreender a realidade empírica derivada da metodologia, é advogado que já existia informação suficiente para que algumas conclusões fossem retiradas.

Uma das investigações que tem sido reconhecida como a mais extensiva e credível sobre a NEC diz respeito ao *Child Development Project* (um programa do *Development Studies Center* em Oakland, www.devstu.org). É um programa de reforma do ensino do 1º ciclo que tem demonstrado promover o comportamento pró-social, reduz os comportamentos de risco, estimula a motivação académica, cria uma comunidade escolar positiva, melhora os resultados académicos e nutre os valores democráticos (Berkowitz, 2002; Brooks & Goble, 1997). Foi identificado o fator crítico mediador que prova a efetividade do programa da NEC: desenvolvimento de uma escola de solicitude, de cuidado (“building character by building community”) (Watson, 1999). O programa foi reconhecido pelo Departamento de Educação como um modelo de prevenção de violência e pelo Centro de Prevenção de Abuso de Substâncias como um modelo na área preventiva. Os investigadores de prevenção do uso de drogas, reconhecem cada vez mais que as intervenções da NEC podem efetivamente prever o uso e abuso de substâncias não lícitas. Do mesmo modo, dois dos currículos mais efetivos na prevenção da violência, *Second Step* e *Resolving Conflict Creatively* têm sido reconhecidos pela *Character Education Partnership* como iniciativas de Nova Educação do Carácter.

Ainda concernente à violência, com a premissa que a educação preventiva é uma componente chave no equacionamento e na resposta ao fenómeno, foi realizada uma

investigação sobre o impacto de um programa, que envolveu nove escolas primárias, perfazendo 303 alunos do último ano de ciclo, oriundos predominantemente de uma comunidade rural. Os estudantes de três escolas não foram alvo desse programa. Os resultados sugeriram que os estudantes que receberam tal intervenção, tiveram o maior incremento em competência social, os maiores ganhos em leitura e na própria interação parental (Miller, Kraus & Velkamp, 2005)¹³⁷. Por isso Brooks e Goble (1997), já em 1997, respondiam com um inequívoco sim à questão relativa ao impacto e eficácia dos programas de NEC nas escolas do 1º ciclo.

4.2.1. Investigações recentes

Chegados ao ano de 2005, os investigadores Berkowitz e Bier (2005b), sustentaram com mais veemência que um crescente corpo de investigação sobre a Nova Educação do Carácter sugeria que a recente prática de fomentar a ética e a moralidade, promovia um conjunto de resultados positivos (sociais e académicos). Três grandes estudos foram realizados, concedendo pistas do que constitui um programa de sucesso, cada um deles abordando cientificamente a metodologia de três prismas de vantagens distintos. O primeiro examinou mais de 600 escolas do primeiro ciclo na Califórnia que adotaram um programa particular, o segundo analisou as iniciativas de 24 escolas secundárias que receberam reconhecimento de excelência e o último examinou 33 estudos de investigação sobre programas específicos adotados. Relativamente ao primeiro, foi equacionado o possível relacionamento entre os programas de NEC com os resultados académicos nas escolas do primeiro ciclo (Benninga, Berkowitz, Kuehn & Smith, 2003). Os investigadores encontraram uma variedade de evidências de pequenos mas discerníveis efeitos ocorridos. As escolas com os mais fortes resultados na NEC tendiam a ter melhores resultados académicos por uma pequena mas significativa margem.

O segundo estudo é o relatório *What Works in Character Education* (WWCE) (Berkowitz & Bier, 2005a, 2005b, 2005c), um esforço conduzido pela Universidade de Missouri-St. Louis, que abrangeu e sintetizou a investigação científica existente nos efeitos da Nova Educação do Carácter, contemplando 69 estudos relativos a 33 programas educativos.

De acordo com Berkowitz (2006, Março), eis alguns exemplos de programas considerados exemplares: *Child Development Project* (primeiro ciclo); *Responding in Peaceful & Positive Ways* (segundo e terceiros ciclos); *Teen Outreach Program* (secundário). O projeto concedeu três contributos parcelares. O primeiro é um relatório específico para os legisladores que contempla a pertinente questão da efetividade da NEC e do que ainda é necessário saber da prática efetiva da NEC. Um segundo relatório, destinado a educadores, sumariza as melhores

¹³⁷ Várias outras iniciativas e programas de NEC reportam estudos sobre a efetividade, mas não são geralmente dados a conhecer e publicados. Os melhores exemplos nesse capítulo são: *Responsive Classroom*, *Second Step*, *Positive Action* e o *Resolving Conflict Creatively Program* (Berkowitz, 2002, pp. 56-57).

práticas na NEC. Finalmente, o terceiro contributo que perfaz o relatório WWCE, apresenta os detalhes do projeto de investigação. Tendo revisto a literatura, notaram que, apesar da diferença terminológica (educação do carácter, aprendizagem sócio emocional, prevenção escolar e educação para a cidadania), os métodos utilizados, os princípios teóricos subjacentes e os resultados obtidos eram similares. As principais conclusões relacionadas com a efetividade dos programas foram: (1) existem resultados (“does work”) se implementado e desenhado de uma forma correta, (2) os programas variam (existem modelos abrangentes de toda a Escola, modelos centrados na sala de aula, etc.), (3) os efeitos são amplos (afeta aspetos concernentes ao conhecimento, pensamento, emoções, motivação, comportamento e competências – existe assim ampla evidência que a NEC frequentemente melhora os resultados académicos, reduz os comportamentos de risco (e.g., uso de drogas, violência, comportamento sexual desregulado), aumenta comportamentos desejáveis e incrementa competências sócio emocionais e pró-sociais) e (4) os resultados perduram ao longo do tempo. Apesar das diferentes abordagens, na consideração do que realmente funciona, as três perspetivas mencionadas mostram uma consonância assinalável. Os objetivos devem ser explícitos e ambiciosos, o desenvolvimento profissional é fulcral, toda a comunidade escolar deve estar envolvida e os adultos necessitam de se assumir como modelos. A maioria dos programas com sucesso tinha oito estratégias comuns: instrução direta, interação entre pares, gestão do comportamento na sala de aula, reorganização institucional, modelação, serviço comunitário, desenvolvimento profissional do educador e participação da família e comunidade. Os três estudos indicam assim que, devidamente implementados os programas de NEC têm um efeito positivo no âmbito académico, no comportamento pró-social e na redução do comportamento de risco.

Finalmente, gostaríamos de focar um terceiro estudo. Deixámo-lo para último lugar devido não só à natureza qualitativa da própria investigação, mas principalmente pelas implicações da mesma na própria epistemologia da Nova Educação do Carácter. O estudo concedeu contributos marcantes ao nível de determinados paradigmas, como o conceito de carácter, o relacionamento entre academismo e comportamento ético e a noção e natureza da comunidade escolar. Tal investigação é considerada por alguns uma contribuição histórica para o campo da NEC e para todo o movimento reformista educacional. O autodenominado relatório para a nação *Smart & Good High Schools: Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work and Beyond* (Lickona & Davidson, 2005), identificou práticas prometedoras em prol do carácter dos alunos (estudo em escolas secundárias¹³⁸). No entanto, segundo Berkowitz (citado em Lickona & Davidson, 2005), o modelo explanado aplica-se igualmente bem para as

¹³⁸ A investigação de dois anos apoiou-se na análise da literatura relevante da área, em entrevistas com educadores e colegas, no apoio de comités de especialistas e em visitas a 24 escolas de todo o país (públicas, privadas, pequenas e grandes), que têm empreendido estratégias e programas que promovem a excelência e a ética.

escolas do ensino básico. A asserção central do estudo realizado, foi o reconhecimento de que, para o desenvolvimento do potencial positivo quer intelectual e ético dos adolescentes, para a redução dos comportamentos negativos que são prejudiciais aos próprios e aos outros, para a criação de uma atmosfera escolar segura, cuidadora e efetiva, as escolas devem colocar a formação do carácter como âmagô da sua missão¹³⁹. Os investigadores pretenderam encontrar estratégias com sucesso nas escolas de excelência e assim extrapolar generalizações relativas a práticas efetivas. Os resultados da investigação foram apresentados no formato de seis princípios. As escolas secundárias *Smart and Good*: (1) desenvolvem uma identidade e propósito partilhado, onde estão explicitadas as expetativas para o comportamento pessoal, assim como relativamente aos resultados académicos, (2) alinham as suas práticas com os resultados desejados e investigação relevante, (3) permitem que alunos e demais membros associados à Escola tenham possibilidade de emitir a sua opinião, (4) os adultos assumem responsabilidade pelo desenvolvimento pessoal contínuo, (5) praticam responsabilidade coletiva em relação à excelência e ética e (6) lidam com assuntos delicados, chegando mesmo a confrontar práticas institucionais e temas que questionam o compromisso de excelência e ética por parte da escola. A excelência e a ética são promovidas através de todas as fases da vida escolar: o conteúdo curricular, as interações entre estudantes e o pessoal, os elevados padrões académicos, as regras e disciplina, a resolução de conflitos, o envolvimento parental e a atmosfera global escolar (Lickona & Davidson, 2005)¹⁴⁰.

4.2.2. Considerações finais

A crítica e o desafio colocados por algumas vozes educacionais, ao apontarem legitimamente para a ausência de um conjunto de investigações que se pronunciassem sobre a efetividade da Nova Educação do Carácter já não têm sustentabilidade. Apesar dos constrangimentos externos e do foro processual, os recentes estudos referidos, projetos de investigação de larga escala, conferem a credibilidade que outrora, dada a ausência de qualquer indicador cientificamente digno, não poderia ser defendida. Porém, é ainda reconhecido inequivocamente que são necessárias mais investigações, que visem dar resposta às questões pendentes, que ainda carecem de ser respondidas sobre a efetiva educação do carácter. A prova por excelência, em matéria de aferir a eficácia de um programa de formação humana, reside no

¹³⁹ Ambos são definidos em termos de oito linhas de intervenção para o fortalecimento do carácter que, ao serem tomadas em conjunto, refletem uma visão de florescimento da humanidade durante a vida, a saber: (1) aprendiz ao longo da vida e pensador crítico, (2) diligente e executante capaz, (3) competente social e emocionalmente, (4) pensador ético, (5) agente moral respeitador e responsável, (6) autodisciplinado que possui um estilo de vida saudável, (7) membro ativo da comunidade e cidadão democrático e (8) pessoa espiritual empenhada no desenvolvimento de uma vida com propósito nobre (Lickona & Davidson, 2005).

¹⁴⁰ Mais recentemente, Berkowitz, Battistich e Bier (2008), com base em 87 estudos de investigação de 45 programas de educação do carácter sobre a efetividade dos mesmos no contexto norte-americano, permitiram aos educadores a seguinte conclusão: “we can reasonably conclude that character education can be quite effective in promoting both character development and academic achievement” (p. 431).

fruto efetivo no futuro dos alunos, o que requer estudos científicos extensivos e longitudinais. Esse empreendimento na área da investigação ainda não foi realizado, o que não permite consequentemente posições mais fortes.

Também deve ser aduzido que o desenvolvimento moral, como o desenvolvimento intelectual, tem por vezes aquilo que é designado o efeito adormecido (“*sleeper effect*”). Os resultados, por vezes, não surgem após a aplicação imediata de um determinado programa, mas são notórios após um maior período de tempo decorrido (Sullivan, 1975, citado em Lickona, 1991). A tradição da NEC também reconhece que, para formar um ser humano moralmente forte, estão envolvidos variados parâmetros, persistentemente aplicados ao longo do tempo. Não existem rápidas e fáceis soluções (Wynne, 1985). Reconhece-se que o projeto é delicado e difícil. Lickona (2001) é perentório, ao assumir e avisar que a NEC é trabalho duro. Não se trata somente de incorporar lições de vida ou reforçar o código de comportamento (Manzo, 2005).

Em suma, julgamos que é preciso evitar os extremos e posições estritamente lineares. Os resultados que de alguma forma avaliam o comportamento ético não dependem exclusivamente do empreendimento escolar, por muito válido, amplo e profundo que seja. A socialização moral dos alunos, está também dependente de outras variáveis, não controláveis pela instituição escolar. Qualquer posição que pretensamente sustente que os programas de NEC constituem a panaceia única e total da formação pessoal e social dos mais novos, não é admissível nem sensata. Similarmente, com base na investigação científica já realizada até este momento, o ceticismo radical é também inverosímil e academicamente infundado. Com base nos últimos relatórios emanados de investigações académicas cientificamente implementadas, existem razões para considerar a metodologia contemporânea da Nova Educação do Carácter no contexto norte-americano, protagonizada e realizada segundo os pressupostos teóricos apresentados, como uma possibilidade válida no contexto escolar, no sentido de promover uma sadia e ampla formação pessoal e social. Faz sentido invocar a convicção pessoal de Lockwood, ao reconhecer o seu posicionamento intermédio entre aqueles que estão convencidos que a NEC é a resposta para as calamidades e tribulações da escolaridade contemporânea e os céticos que apontam um fraco benefício (Lockwood, 1997, p. 58).

A avaliação da aplicabilidade da NEC no contexto português, nomeadamente no contexto do 3º ciclo do ensino público, não se coloca presentemente. Todavia, os resultados e investigações relativos à efetividade da Educação do Carácter, principalmente no contexto norte-americano, suscitam pelo menos uma interpelação à comunidade educacional portuguesa, mormente à esfera que define a política educativa, para a consideração dos seus pressupostos, estratégias e requisitos, à luz dos potenciais resultados que se podem verificar.

4.3. Síntese do capítulo

Nesta última parte do capítulo, queremos sintetizar as principais ideias concernentes à abordagem da NEC. Também queremos sintetizar a resposta à pertinente questão relacionada com o carácter doutrinador da NEC. Não consideramos adequada e bem fundamentada a acusação feita à recente abordagem renascida no contexto do ensino público norte-americano como metodologia doutrinadora, com toda a carga pejorativa que inevitavelmente transporta no plano das intenções e dos meios utilizados. É necessário saber concretamente qual é a vertente que se está a considerar quando se refere *formação do carácter*. Finalmente, no que concerne à efetividade, apesar das reservas que têm que ser observadas, existem indícios positivos em relação à sua eficácia num horizonte temporal médio. Seguindo o princípio probabilístico referido pelo investigador educacional Wynne (1987), quanto mais frequentes, diversos e persistentes forem os variados esforços de todos os agentes, mais provavelmente os alunos serão moralmente formados de forma apropriada.

CAPÍTULO 5

AS POLÍTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO BÁSICO PÚBLICO EM TORNO DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

A educação deve contribuir “...para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, art.º 2º, n.º 4).

O sistema educativo organiza-se de forma a “contribuir para a realização do educando através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” e a alínea c) que refere a formação cívica e moral dos alunos (LBSE, art.º 3º, b)).

Relativamente à Educação Pré-escolar, a LBSE, refere como um dos objetivos, a necessidade de “desenvolver a formação moral da criança e o sentido de responsabilidade, associado ao da liberdade” (LBSE, art.º 5º, alínea d)).

...a história da implementação da formação pessoal e social (...) é a história do apogeu e queda de uma ficção.

(Menezes, 2007, p. 20).

“Na minha opinião, acho que é muito papel, muita reunião, muita reflexão, muita coisa e depois no assunto principal é nada, é zeros!” (E14).

Este capítulo consiste na análise, numa lógica descrita-interpretativa, dos principais marcos da política educativa na história recente do sistema educativo português no âmbito da Educação Básica desde 1986, sob o ângulo da Formação Pessoal e Social (FPS), e, particularmente na perspetiva da Nova Educação do Carácter (NEC). A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86), a reforma curricular do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 286/89), a reorganização curricular de 2001 (Decreto-Lei (DL) n.º 6/2001) e o Despacho n.º 19308/2008 merecerão uma atenção privilegiada, dado serem os principais marcos normativos do período considerado, que traduzem, em certo sentido, o percurso evolutivo da temática em consideração. Iremos assim responder à primeira questão de investigação deste trabalho, que procurou indagar a evolução do quadro normativo, bem como todas as dinâmicas associadas, relativas às políticas e diretrizes no âmbito da formação pessoal e social dos alunos no sistema educativo português.

Assim, neste capítulo, começaremos por, antes de tratar cronologicamente a legislação emanada pelo Ministério de Educação, referir o enquadramento constitucional em matéria educacional. Seguidamente, desde a Lei de Bases publicada em 1986 até à Revisão da Estrutura Curricular em 2012, salientaremos e analisaremos os principais aspetos contidos nesses documentos. O objetivo é compreender, mais acuradamente, o desenvolvimento da área de formação pessoal e social ao longo dos últimos anos. Em segundo lugar, abordaremos o assunto associado às problemáticas geradas pelas políticas educativas, efetuando uma análise e um balanço a esse respeito. Terminaremos tentando efetuar uma síntese sobre o sucedido até aos dias de hoje, e assim perspetivar o futuro do sistema de ensino em matéria de Formação Pessoal e Social sensível e sintonizado com o contributo da Nova Educação do Carácter.

5.1. As políticas educativas em torno da FPS desde a LBSE

As componentes, cívica e moral da educação para a cidadania fizeram parte das finalidades educativas desde a criação do sistema educativo português, no século XVIII, até aos dias de hoje. Especialmente, a partir da primeira metade do século XIX, diferentes formas de operacionalização, ao nível dos objetivos, conteúdos e estratégias, têm sucedido no contexto de ensino público, através de várias expressões e ênfases (civildade oitocentista, a educação moral e religiosa católica, a educação cívica laica e republicana, a Organização Política e Administrativa da Nação dos tempos do Estado Novo ou a Educação Cívica e Politécnica do período revolucionário) (Carvalho, Menezes & Pintassilgo, 2005, p. 6)¹⁴¹. Depois do 25 de

¹⁴¹ Assinale-se a pertinente investigação realizada por Pintassilgo, especialmente sobre o papel da educação cívica no ensino primário na construção da primeira República, na análise dos catecismos constitucionais, dos manuais de civildade, até à análise da imprensa pedagógica no início do século XX na perspetiva da moralidade almejada nos cidadãos. Além das análises históricas situadas contextualmente, não raramente são feitas considerações sobre os contemporâneos desafios da Cidadania (Pintassilgo, 1998; 2004, Fevereiro; 2007, Março; 2007).

Abril, o sistema educativo sofreu inúmeras mudanças, o que requereu um necessário período de estabilização e normalização. Esse período, iniciado com o I Governo Constitucional, durou até à Lei de Bases, onde as matérias relativas à formação pessoal e social deixam de ter um estatuto claramente secundário (Igreja, 2004).

Pareceu-nos assim relevante analisar e expor com alguma extensão e profundidade o período iniciado em 1986, dado que existem questões de investigação intimamente relacionadas com alguns dos aspetos suscitados pelo processo de implementação e desenvolvimento da área da Formação Social e Pessoal. O entendimento da conjuntura contemporânea educacional em matéria de Educação para a Cidadania, qualquer que seja o ângulo tomado, requer uma compreensão das principais posições e polémicas que se têm gerado, especialmente após o período revolucionário de 1974/75. Esse processo, com mais de duas décadas, ainda continua dinamicamente a desenrolar-se e a suscitar inclusive novos desafios e inquietações. Julgamos que qualquer recomendação para o ensino público, em matéria de Formação Pessoal e Social, terá que estar sensível ao trajeto complexo já realizado e às diretrizes vigentes, principalmente emanadas da tutela. Considerando a política educativa ulterior, a compreensão do património legislativo iniciado em 1986, é fundamental para a apreciação e ponderação das futuras mudanças ou refinamentos nesta área em particular da educação.

5.1.1. Enquadramento constitucional

No atual sistema público de educação, o quadro normativo das escolas deve respeitar os princípios constitucionais e os valores acentuados na LBSE, e os subsequentes normativos que emanaram desse enquadramento basilar de 1986. A Constituição da República Portuguesa de 1976, como Lei Fundamental, norma de primeiro grau na hierarquia das leis jurídicas, refere no artigo 73º, parágrafo 2, que ao Estado compete promover a democratização do ensino, e garantir que a educação favoreça o desenvolvimento da personalidade da pessoa, e contribua para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. Na Constituição são explicitados os valores conducentes a esse alvo, que passam pelo espírito de tolerância, pela compreensão mútua, pela solidariedade e pela responsabilidade. A CRP revela desse modo, ainda que não de uma forma explícita e cabal, a importância de uma educação que não se confine aos conteúdos técnico-científicos (Marques, 1998; Santos, 2005). O sistema público de ensino, tem constitucionalmente a legitimidade e o dever de intervir objetivamente na formação da personalidade das pessoas, de modo a fiquem aptas para uma intervenção na sociedade.

5.1.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986

A LBSE¹⁴² de 1986 constituiu o quadro de referência da reforma do sistema de ensino, dotando-o de um enquadramento que consagrou as grandes linhas de política educativa, não se tendo ficado pela mera declaração de princípios. Em 1985, Portugal entra para a Comunidade Económica Europeia, o que desencadeou inevitáveis consequências ao nível das políticas educativas, que passaram a ser enquadradas num espaço europeu mais lato (Menezes, 2003). O sistema educativo foi reorganizado à luz do contexto europeu, o qual se tornara uma realidade muito mais próxima do país (Igreja, 2004).

É com a LBSE, que a FPS passa a constituir um dos vetores educacionais, claramente expresso no conteúdo do texto legal¹⁴³. Nele são consagrados cinco princípios gerais (artigo 2º), dos quais três (3, 4 e 5) enfatizam a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, do respeito pelos outros, do espírito crítico e da capacidade e vontade para a transformação social. No artigo 3º, seis dos onze princípios organizativos realçam igualmente essa dimensão educativa.

A problemática da educação moral e cívica insere-se na da socialização e desenvolvimento social na escola. O peso da finalidade de socialização no texto da LBSE é a mais proeminente, pois metade das referências aos objetivos gerais do sistema educativo releva uma finalidade socializadora (CRSE, 1988). De facto, no artigo 7º da LBSE, nas suas 14 alíneas, a dimensão sociomoral encontra-se bastante valorizada, pois 7 dos 14 objetivos do Ensino Básico privilegiam essa preocupação formativa. Eis alguns exemplos dos objetivos do ensino básico que realçam esse domínio em particular: descoberta e desenvolvimento do sentido moral (alínea a)); proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação (alínea h)); formar cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária (alínea i)). Com esse enquadramento, surge subsequentemente a operacionalização curricular no ponto 2 do artigo 47. Estabelece-se que

os planos curriculares de ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter componentes como a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, prevenção dos acidentes, a educação para a saúde e a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.

¹⁴² A Lei de Bases do Sistema Educativo foi aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e, posteriormente, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de Setembro, 49/2005, de 30 de Agosto, e 85/2009, de 27 de Agosto. Em todas as alterações introduzidas nos 3 momentos referidos (1997, 2005 e 2009), não ocorreram quaisquer modificações ao nível dos pressupostos, orientações e enquadramento da Formação Pessoal e Social, tal como foi concebida em 1986.

¹⁴³ Decorrente da análise do texto da LBSE, Marques menciona que se pode verificar que “50% das grandes finalidades do ensino apontam para uma formação para a socialização dos alunos para a sua formação cívica” (1989, p. 487).

É digno de nota que o n.º 2 do art.º 47º da LBSE não constava dos projetos dos cinco partidos políticos da Assembleia da República. Essa proposta foi concebida individualmente pela professora Maria Odete Valente da Universidade de Lisboa, a qual já tinha tido um papel interventor no processo de discussão das diferentes propostas apresentadas pelos diferentes partidos, no sentido de introduzir explícita e operativamente a área da Formação Pessoal e Social no sistema de ensino português. Esse contributo resultou do seu conhecimento da experiência no Canadá (Québec¹⁴⁴), contexto onde, desde 1972, a “Formation personnelle et sociale” se constituía como uma área composta por 5 secções, existentes na escola primária e secundária (educação para a saúde, educação sexual, educação para as relações interpessoais, educação do consumidor e educação para a vida em sociedade). Essa experiência internacional contrastava com a situação portuguesa do final da década de 80 do século XX, onde, além do desconhecimento generalizado relativo ao termo de FPS, a questão da própria educação dos valores não detinha uma adesão significativa. Não obstante, essa proposta foi acolhida por unanimidade e assim incorporou o articulado final da Lei de Bases, apenas com ligeiras alterações, nomeadamente nos exemplos indicativos relativos às temáticas possíveis, as quais tinham seguido inicialmente a experiência canadense. De facto, a inclusão da redação esclarecida, incisiva e pertinente relativa à área de Formação Pessoal e Social na Lei de Bases, como mandato inequívoco da Escola, realizada pela professora Maria Odete Valente, marcou um momento chave e decisivo, no desenvolvimento das políticas e práticas educativas que a partir desse momento se expandiram no contexto português pós 25 de Abril.

O artigo 47º da LBSE, de carácter indicativo e não exaustivo é, na nossa ótica, sensível ao aluno como pessoa no desenvolvimento nas suas múltiplas áreas (física, intelectual, emocional e moral). O ser humano é atravessado por esses eixos que ontologicamente o definem como ser ético, e por sê-lo, é pensado inserido nessa esfera ética, jamais distanciado, como alertaria Freire (1996) na Pedagogia da Autonomia. Com base no estatuído no ponto 2 desse artigo, reconhecemos três dimensões inerentes a essa *eticidade*, que configuram um quadro interdependente de literacias, competências, atitudes e valores. Primeiramente, reconhecemos uma dimensão *Ecológica*, incluindo a temática da ecologia e do consequente respeito pelo meio ambiente. Outro tópico relacionado com essa dimensão, lida com o consumismo, temática que interpela o ser humano no desafio contemporâneo de *Ter* em detrimento do *Ser*, e que realça a hierarquia do universo axiológico. A segunda dimensão é de âmbito *Pessoal-Interpessoal*. Nela temos as questões familiares, com todos os seus relacionamentos interpessoais eivados de valores, e a própria dinâmica educativa e hierárquica entre os membros. A área sexual, dimensão vinculativa à dignidade da pessoa humana e à existência de valores que presidem ou não a essa

¹⁴⁴ Ver a análise comparativa que Pedro (2002, pp. 145-177) faz da experiência do Québec com a situação portuguesa.

faceta da vivência humana. Ainda associada a essa dimensão, a saúde, certamente também estruturada na compreensão e sensibilização de facetas que vão além da vertente técnica e informativa. A prevenção dos acidentes, é um eixo que não prescinde do respeito pelos outros e por si mesmo, a atitude e o comportamento cívico e social na circulação rodoviária assente num comportamento preventivo e de autorresponsabilização. Por último, reconhecemos uma dimensão *Política*, refletida na capacidade em participar nas instituições e realizar serviços cívicos: essa dimensão, além de convocar a apreensão de literacias essenciais relacionadas com o funcionamento das estruturas sociais, contempla igualmente as motivações e os propósitos dessa almejada intervenção, que em última análise não pode descurar o bem comum e a concretização da virtude cardinal - a *Justiça* (ver Figura 5).



Figura 5. Dimensões da Cidadania presentes no artigo 47º da LBSE

Outra forma de analisar o assunto, é ter consciência da dinâmica interdependente que cada objetivo encerra. Por exemplo¹⁴⁵, a educação ambiental, nas diversas competências assinaladas (Pureza *et al.*, 2001), resulta do cruzamento triplo de literacias, valores e participação, as três componentes fundamentais para uma conceção substantiva do exercício da cidadania que desenvolvemos no capítulo um. Nessa conceção, conforme poderemos ver na

¹⁴⁵ No âmbito da Educação para a saúde, note-se a predominância quase exclusiva da área dos valores (responsabilidade, criação de hábitos, autocritica, resiliência): comportamentos e atitudes no âmbito da promoção da sua saúde, da dos seus pares e dos mais novos, tornando-se um agente responsável e ativo na promoção da saúde da comunidade onde está inserido; hábitos de vida saudáveis, que favoreçam a robustez física e o equilíbrio psico-emocional; capacidades de autocritica que contribuam para melhorarem os comportamentos; capacidade de resistir à pressão que outros possam exercer para a adoção de práticas prejudiciais e autodestrutivas (por exemplo: fumar, consumir drogas, alimentação desajustada e ter um comportamento sexual de risco) (Pureza *et al.*, 2001).

figura 6, o eixo axiológico é essencial ser endereçado, e é determinante para a consecução dos demais dois. Ora vejamos com mais detalhe.

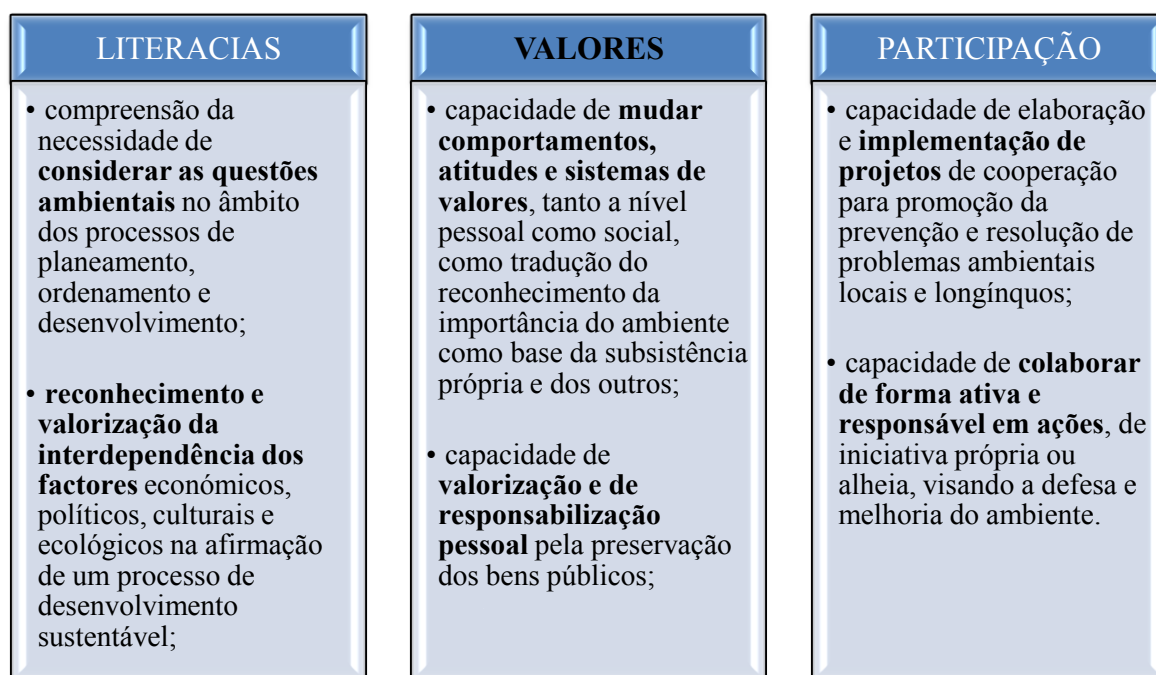


Figura 6. A Educação Ambiental: interpelação de Literacias, Valores e Participação

A FPS passa a constituir um dos vetores educacionais do sistema de ensino público português. Os valores de natureza cívica e moral (liberdade, responsabilidade, autonomia e solidariedade) encontram-se consagrados nos princípios da LBSE, nomeadamente quando se refere que a educação deve contribuir “...para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de **cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários** e valorizando a dimensão humana do trabalho” (sublinhado nosso) (art.º 2º, n.º 4). Destaque-se ainda a alínea b) do artigo 3º, onde é mencionado que o sistema educativo organiza-se de forma a “contribuir para a realização do educando através do pleno desenvolvimento da personalidade, **da formação do carácter e da cidadania**, preparando-o para uma reflexão consciente sobre **os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos**” e a alínea c) que refere **a formação cívica e moral** dos alunos (sublinhado nosso). Relativamente à Educação Pré-escolar, a LBSE, refere como um dos objetivos, a necessidade de “desenvolver a **formação moral da criança e o sentido de responsabilidade, associado ao da liberdade**” (sublinhado nosso) (capítulo II, secção I, art.º 5º, alínea d)).

Conforme temos verificado, na LBSE, a promoção de cidadãos ativos e críticos, enformados por um conjunto de valores, é estabelecida como meta educacional. O artigo 47º prevê claramente a criação da área de FPS. A FPS torna-se assim um dos pilares educacionais que privilegia a dinâmica da cidadania. O *corpus* da LBSE (vejam-se os artigos 2º, 3º, 7º, 47º e 48º) eleva a Educação para a Cidadania a um patamar de destaque, onde é perspectivada uma

formação global, indutora de uma intervenção social ativa (Freire-Ribeiro, 2008c), consagrando assim uma área educacional que se tinha confinado, até então, ao currículo oculto (CNE, Parecer n.º 2/2000, 10). Nas palavras de Pedro (2002, p. 139), almeja-se que o aluno, através da Escola, possa desenvolver-se harmoniosamente, “quer horizontal quer vertical (art.º 47º, ponto 1), com base na interdisciplinaridade, através da aprendizagem de resolução de problemas suscitados pela própria vida e de um caminhar progressivo do conhecimento do eu, dos outros e do mundo”. Aquilo que a CRP, acervo baseado num conjunto de valores e princípios civilizacionais, estabelece como princípios orientadores da política educativa, é claramente expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo. Na linha da tripla preocupação da Constituição (art.º 1º, n.º 2), a Lei educativa contribuiu desse modo para o desenvolvimento global da personalidade da pessoa e para que a sociedade beneficie de progresso social e se democratize mais plenamente.

Em síntese, à luz da conceptualização da Nova Educação do Carácter, temos algumas evidências relacionadas com a abordagem, no sentido de perspetivar-se a formação da pessoa, não negligenciando a sua dimensão moral expressa em determinados traços de carácter, evidências tangíveis de atitudes e hábitos positivos no domínio interpessoal. A LBSE não é igualmente alheia à conceção de uma cidadania interventiva, a qual, conforme defendemos nas páginas introdutórias deste trabalho, transporta uma componente moral, além de todas as demais facetas que incorporam um desenvolvimento sadio global, sustentado pelo articulado de 1986 (como por exemplo as competências de vida e os processos de desenvolvimento psicológico).

O espírito da LBSE, a Carta Magna da Educação, encara a Escola como um espaço holístico de Formação Pessoal e Social, não axiologicamente neutro. No entanto, não houve indicações claras para a criação para uma disciplina específica. Uma palavra ainda relativa à expressão *formação do carácter*. Encontramo-la somente uma vez (artigo 3º, b)) e não será mais explicitada e invocada nos diversos documentos ministeriais posteriores a 1986¹⁴⁶.

5.1.3. A Organização Curricular do Ensino Básico e Secundário de 1989

De acordo com o previsto no artigo 59º da LBSE, o governo desencadeia um amplo debate em torno da configuração do sistema de ensino, no que concerne à sua organização curricular. Assim, no seguimento da proposta da Comissão da Reforma¹⁴⁷ do Sistema Educativo

¹⁴⁶ Não obstante, as atitudes a promover na disciplina de DPS (1º ciclo) não somente se relacionam com os traços de carácter que este trabalho tem focado, sustentando desse modo uma perspetiva moral aos objetivos da disciplina, mas também invoca o *carácter*: sentido de ser responsável, o sentido da responsabilidade moral e do carácter, o respeito pelos outros (pelas suas ideias, culturas e projetos de existência), reconhecimento à diferença, abertura ao diálogo e à livre troca de opiniões, cooperação e solidariedade, sentido de responsabilidade social e cívica (Menezes, 1998, p. 175).

¹⁴⁷ A Comissão de Reforma do Sistema Educativo foi “um dos mais amplos movimentos de reforma do sistema educativo português ocorrido no século XX” (Igreja, 2004, p. 188), que abrangeu toda a sociedade civil e as instituições vinculadas ao fenómeno educativo. O corolário foi um massivo documento de 700 páginas, *Proposta Global de Reforma – Relatório Final*,

(CRSE), do Grupo Fraústo¹⁴⁸, dos pareceres da Comissão Episcopal da Educação Cristã e do Conselho Nacional de Educação, foi publicado, depois de um intenso debate, o DL (Decreto-Lei) n.º 286/89, de 29 de Agosto, onde estabeleceu-se a organização dos planos curriculares do ensino básico e secundário (Campos, 1992, 1997; Igreja, 2004).

As intenções preconizadas pela LBSE concretizaram-se objetivamente nos novos planos curriculares do ensino básico e secundário no final da década de oitenta, três anos depois da aprovação da Lei de Bases. Nessa reestruturação curricular foi estabelecido que

todas as componentes curriculares dos Ensinos Básico e Secundário deverão contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a **interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos** (sublinhado nosso) (DL n.º 286/89).

De acordo com o Decreto, a FPS era instituída como: a) temática transdisciplinar para ser endereçada em todas as disciplinas, disseminando desse modo a FPS pelo currículo; b) como objeto de um projeto multidisciplinar, potenciando uma área curricular não disciplinar (Área Escola); c) como uma disciplina específica (Desenvolvimento Pessoal e Social¹⁴⁹), assegurando desse modo a FPS, onde se iria concretizar de modo especial as matérias enunciadas no n.º 2 do artigo 47º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Era criada assim uma área curricular de natureza disciplinar, que funcionaria contudo como alternativa à disciplina de Educação Moral Religiosa (Igreja, 2004; Menezes, 2003). Registe-se ainda que, além das estratégias, transdisciplinar, multidisciplinar e disciplinar em termos das vertentes consagradas em 1989, surge no ano seguinte uma estratégia de complemento curricular. As atividades de complemento curricular também deveriam concorrer para a consecução dos objetivos da FPS (Despacho 141/ME/90, de 17 de Agosto) (Menezes, 1999).

Contrariamente ao posicionamento cético de Tavares (1999, p. 88), acusando a reforma de ser globalmente uma operação de cosmética, e à crítica ao nível da substância e da semântica feita por Patrício (1997, p. 33) em relação ao DPS¹⁵⁰, com o DL n.º 286/89 existe uma evolução em relação à LBSE, pois inicialmente esta tinha somente referido, em termos gerais a existência

entregue ao governo em Julho de 1988. Segundo Marques (1999), foi um trabalho ímpar cuja pertinência ainda perdura no âmbito da reforma educativa.

¹⁴⁸ Segundo Menezes (1998, p. 157), o Grupo Fraústo propôs a abordagem da educação cívica através da infusão disciplinar e da intervenção no currículo oculto, rejeitando a criação de uma disciplina específica.

¹⁴⁹ Aquando da aprovação em Conselho de Ministros, a disciplina designava-se Educação Cívica. Depois, devido a dúvidas suscitadas pela Presidência da República, na promulgação em Diário da República do DL, a designação passa a Desenvolvimento Pessoal e Social (Campos, 1997). O programa para a disciplina de DPS propunha a promoção nos alunos “da apreciação dos valores da identidade nacional”, do “respeito pelos outros”, do “reconhecimento das diferenças”, da “abertura às culturas de diferentes povos” (Judite Fonseca, 2009).

¹⁵⁰ Por um lado, considerou a disciplina de DPS como “inteiramente desnecessária” (p. 33), pois os programas continham rubricas de outras disciplinas. Por outro lado, sustentou que designação era filosoficamente inaceitável, pois o desenvolvimento pessoal abrange a vertente social. Certamente, o professor eborense defende a tese aristotélica onde o ser humano, *animal social* por natureza, não pode ser concebido fora de uma teia de relações com os outros; se assim não for, ou é um deus ou um bruto (Aristóteles, Séc. IV a.C./1998, 1253a).

da FPS para o Ensino Básico. O enquadramento ulterior, por seu turno, além de abranger os alunos do ensino secundário, cria especificamente a Área-Escola e a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social como indutores privilegiados da FPS. Com uma formação percorrendo horizontal e verticalmente todo o currículo, estavam assim criadas as condições para que, na convicção de alguns, se perspetivasse um sucesso garantido em relação à meta educacional formativa da instituição Escola (CNE, Parecer n.º 1/1998, 1).

A disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), prevista no n.º 2 do artigo 7º, surge como um dos pináculos da organização curricular, apesar da discordância manifesta entre alguns investigadores, como já mencionámos. Constituíam-se assim um espaço curricular disciplinar específico, traduzindo desse modo, no plano curricular, as preocupações expressa na LBSE no domínio da FPS. A implementação da decisão de 1989 iniciou-se experimentalmente em 1991 num número reduzido de escolas. É digno de nota mencionar que, somente em 1995 (seis anos depois) o Ministério Educação aprovou as linhas programáticas oficiais da disciplina de DPS, para o 3º ciclo do ensino básico (a elaboração dos programas ficou atribuído ao Instituto de Inovação Educacional) (Menezes, 2003). Assim, os demais ciclos de estudo não foram formalmente contemplados, revelando uma ausência de investimento que seria necessário e esperado, não somente por parte da esfera política, mas também da própria comunidade científica e da própria comunidade escolar (Freire-Ribeiro, 2008c). Além da não intervenção no secundário, outro eixo inibidor foi a residual formação específica de docentes¹⁵¹, permitindo poucas escolas oferecerem a disciplina (em 1996/97 somente 1% dos alunos do ensino básico beneficiaram da disciplina) (Afonso, 2004; ver Menezes, Xavier & Cibeles, 1997). Inevitavelmente, o balanço efetuado expressou esses condicionamentos estruturais.

Assumiram-se “os equívocos, contradições e falhanços” da disciplina de DPS (CNE, Parecer n.º 1/1998, 3), nomeadamente o facto do funcionamento alternativo à EMR, “não potenciou a lecionação da disciplina para a qual não foram formados os professores” (Pacheco, 2000, p. 112). O DPS foi assim considerado “uma espécie de nado morto no seio da reforma” (Igreja, 2004, p. 217), gerando desse modo “um sentimento geral de inconsecussão” (CNE, Parecer n.º 4/1994)¹⁵².

No que respeita às duas outras valências possíveis (formação transdisciplinar e Área Escola), alunos, professores e instituições de formação de docentes, reconheceram que no plano

¹⁵¹ Apesar do Despacho 171/ME/93 ter configurado o modelo de formação para os docentes de DPS, somente um pequeno grupo de profissionais beneficiou de tal formação complementar. As ações de formação, no plano da formação contínua, escassearam (Freire-Ribeiro, 2008a). Depois desse Despacho, volvidos dois anos, surge o Despacho n.º 25/ME/95 que revogou o anterior, com o intuito de serem criadas condições que fomentassem uma oferta maior da disciplina de DPS. Todavia, o CNE reconheceu que, apesar desse esforço legislativo, tal intento não foi conseguido (CNE, Parecer n.º 2/2000, II, 11).

¹⁵² A investigação de doutoramento de Menezes (1998), com base em dois estudos de caso, um dos quais procedeu à experimentação de DPS no ano letivo de 1991-92, revelou “a aparente incapacidade da disciplina específica para produzir mudança no desenvolvimento psicológico dos alunos, tanto quando se consideram dimensões centrais e periféricas do sistema pessoal, como quando se atendem às perceções da orientação para a rede e do clima psicossocial da sala de aula” (p. 393).

prático a FPS esteve quase ausente (ver Menezes, Xavier & Cibebe, 1997). A transdisciplinaridade “ficou no plano das intenções” (Pacheco, 2000, p. 112). A Área-Escola não foi operacionalizada na generalidade dos estabelecimentos de ensino, “contribuindo assim para a sua fracassada missão” (Freire-Ribeiro, 2008c), tornando-se assim a maior desilusão da Reforma Curricular, tendo em consideração a novidade que constituía (Campos, 1997). De facto, todas as estratégias que a legislação tinha consagrado, na maioria das escolas, não “passaram do papel” e não suplantaram a invisibilidade (Bento, 2000, p. 256; Campos, 1997, p. 104). Apesar de terem existido aspetos positivos decorrentes da tentativa de implementação e desenvolvimento da FPS (e.g., Cadima, 1993; C. Figueiredo, 2000; Ramalho¹⁵³, 1992, citado em Menezes, 1998, p. 184), globalmente “não tinha constituído um êxito na vida das escolas e uma mais-valia fundamental na formação das crianças e dos jovens” (C. Figueiredo, 2005, p. 23). Duas décadas volvidas após a publicação da LBSE, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhecia que era ainda necessário “definir com precisão os objetivos de um programa de educação para a cidadania que pudesse ser generalizado e concretizado em todo o 3º ciclo do ensino básico, de forma efetiva e consequente” (CNE, Parecer n.º 1/1998).

Em suma, podemos afirmar que a área de FPS não foi globalmente implementada, tornando parcos os reflexos práticos no sistema educativo até 2000 (CNE, Parecer n.º 2/2000). Portanto, 14 anos após a publicação da LBSE, após a Reforma do Sistema Educativo de 1989 e subsequentes normativos, que destacou a educação integral dos alunos como objetivo estratégico do projeto pedagógico da instituição Escola, era diagnosticado um “bloqueio” na escola pública portuguesa no que concerne à FPS (CNE, Parecer n.º 2/2000, II, 12). Decorrente da nossa análise, não encontramos evidências e argumentos suficientes, que nos levassem a discordar desse diagnóstico negativo, emitido em 2000 pelo Conselho Nacional de Educação.

5.1.4. A Reorganização Curricular do Ensino Básico

Em 1996, é despoletado um processo de revisão curricular no Ensino Básico, com a participação de inúmeros agentes. No seio dos assuntos mais sensíveis, até pela experiência até à data (1986-1996), foram identificadas a dimensão cívica das Escolas e a formação pessoal e social dos alunos. Em 1997, o Departamento do Ensino Básico lançou o projeto de Gestão Flexível Curricular. O projeto visou, por um lado, realçar a importância de uma aprendizagem sensível às competências necessárias num mundo em mudança, e, por outro lado, com o exercício de uma cidadania ativa e informada, capaz de ser uma mais-valia para a melhoria da

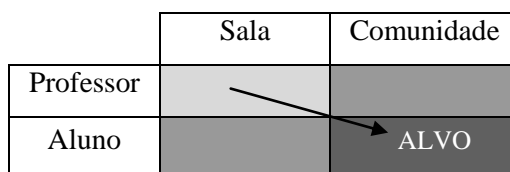
¹⁵³ O Instituto de Investigação Educacional, em 1992, elaborou um relatório de avaliação da experiência de implementação da área de formação pessoal e social nos 3 ciclos do ensino básico. Foram analisadas as opiniões de alunos (apenas os do 2º e 3º ciclos), dos encarregados de educação, dos professores, dos coordenadores da área de FPS, dos acompanhantes do projeto nas escolas, dos Conselhos Diretivos e Pedagógicos, dos Responsáveis pela formação e dos membros das Direções Regionais de Educação e da Inspeção Geral de Educação (Menezes, 1998, pp. 183-184).

própria sociedade¹⁵⁴ (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001, p. 13). O contexto educacional português manifestava assim, a mesma tendência em torno da temática da Cidadania, como preocupação inserida na esfera pública e académica, que na década de 90 ocorrera na Europa (Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999, citado em Menezes, 2003)¹⁵⁵. De facto, como corolário desse *crescendo*, o ano 2005 foi considerado o Ano Europeu da Cidadania através da Educação (Arthur & Davies, 2006; Davies, 2006)¹⁵⁶. Entre nós, a Educação para a Cidadania passou a *estar na moda*¹⁵⁷, não se confinando aos círculos académicos restritos (Menezes, 2005, pp. 13-14), como se um fenómeno de *bing-bang* atingisse o conceito de Cidadania (Menezes, 2007, p. 21).

No contexto educacional português, na segunda metade da década de 90 do século XX, foi encetada a Gestão Flexível curricular, envolvendo um grupo experimental até 2001. A experiência enformou a reorganização curricular da educação básica, expressa no DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. A principal novidade do normativo em termos de FPS, foi o estabelecimento do carácter transversal da Educação para a Cidadania, desde o pré-escolar ao ensino secundário (DEB, 2001, pp. 10-11; Freire-Ribeiro, 2008b). O objetivo pedagógico visava um contributo significativo na “construção da identidade” e no “desenvolvimento da consciência cívica dos alunos” (DEB, 2001, p. 10), num quadro de uma cidadania ativa que atravessasse a esfera micro-escolar, local e comunitária, onde o aluno assume um protagonismo interventivo (conforme o Quadro 9 em baixo ilustra).

Quadro 9. O ator e a esfera de intervenção na Cidadania Ativa

	Sala	Comunidade
Professor		
Aluno		ALVO



Nessa reorganização curricular, surgiram as áreas curriculares não disciplinares e obrigatórias (ACND)¹⁵⁸, que visavam sobretudo a realização de aprendizagens significativas e a promoção da formação integral dos alunos: Área de Projeto (substituta da Área Escola), Estudo Acompanhado e Formação Cívica (substituta do DPS, que era uma disciplina curricular, ao

¹⁵⁴ A perspetiva do sistema educativo português vai no sentido oposto de alguns pensadores, como Durkheim, que sustentava que era a sociedade que *criava* a Escola e não o contrário.

¹⁵⁵ No período dos anos 90 do século XX, diversos estudos e alguma evidência de uma significativa atividade transnacional surgiram, especialmente através do Concílio da Europa (projeto do Conselho da Europa “Educação para a Cidadania Democrática” (1994-2000)), e União Europeia (relatório “Construir a Europa pela Educação e a Formação” (1997)).

¹⁵⁶ O interesse pela Educação para a Cidadania não se tem confinado ao espaço europeu, havendo também noutros contextos internacionais a mesma tendência, especialmente na Austrália, Rússia, Colômbia e Canadá e a nível das organizações supranacionais (e.g., UNESCO, que lançou um projeto comparativo internacional subordinado ao tema: “*Que Educação para que cidadania?*” (1993-)) (Sears & Hyslop-Margison, 2006).

¹⁵⁷ Valenzuela (2011, p. 39), reportando-se ao contexto espanhol, chega mesmo a referir que se chegou a um espírito obsessivo, quase “fetichista”.

¹⁵⁸ Com o enquadramento de 1989, a única área curricular não disciplinar foi a Área de Projeto.

invés de ser uma área curricular não disciplinar), as quais assumem a uma desejável transversalidade (nas diversas disciplinas e áreas curriculares) e um carácter integrador de múltiplos saberes (Abrantes, 2002). A Formação Cívica é considerada o espaço privilegiado para a Educação para a Cidadania, pois pretende contribuir para o

desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, criativos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade (DL n.º 6/2001, art.º 5º, ponto 3, alínea c)).

O Quadro 10 reflete as mudanças entre 1989 e 2001 ao nível das três estratégias que surgiram como estratégias ao nível do da formação dos alunos.

Quadro 10. Estratégias de FPS de âmbito curricular entre 1989 e 2001

Estratégias	1989	2001	Evolução
Disciplinar	Desenvolvimento Pessoal e Social	Formação Cívica	Opcional e residual para obrigatória
Multidisciplinar	Área-Escola	Área Projeto	Obrigatória
Transdisciplinar	Reconhecida		Manteve-se
	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	

Parece-nos que existiu claramente a tentativa de corrigir alguns aspetos negativos diagnosticados com a experiência decorrente do DL n.º 289/89. Segundo Afonso (2004), dado não ter existido uma disciplina formal, a experiência após 1989 constituiu-se, como vimos, difusa e pontual, implementada de forma descontínua e pouco sistematizada. Por isso, existia a necessidade de inserção curricular para contrariar essas consequências. Com a reorganização curricular do ensino básico, é empreendido um esforço particularmente na dimensão curricular específica, para cumprir mais plenamente os intentos preconizados na Lei de 1986. A Área de Projeto e a Formação Cívica passam a integrar o horário semanal de todos os alunos, *institucionalizando* aquilo que até à altura não tinha sido plenamente concretizado (Igreja, 2004), quer pelas horas limitadas atribuídas à área Escola, quer pela experiência incipiente da disciplina do DPS. A Educação para a Cidadania, torna-se assim uma componente curricular universal¹⁵⁹, de natureza transversal em todos os ciclos (tal como aconteceu com a FPS da

¹⁵⁹ O ex-ministro da Educação, Augusto Santos Silva (2001) sublinhou que Educação para a Cidadania, além de perpassar o currículo, deveria lidar igualmente com toda a organização escolar, bem como a forma da Escola se relacionar com os demais agentes sociais. De acordo com a posição de Campos (1997, p. 102), é a própria Lei de Bases que reconhece a função educativa da organização da escola e do sistema no domínio da educação cívica. Ele alude a duas afirmações contidas na LBSE. À educação cabe “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (alínea b) do art.º 3º). E ainda que “a administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objetivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica” (n.º 1 do art.º 43º). O investigador da Universidade do Porto menciona que ao descurar a dimensão implícita, organizacional e institucional da formação pessoal e social, os efeitos serão inevitavelmente limitados.

reforma de 1989), torna-se objeto privilegiado de uma área com um tempo específico de carácter obrigatório, e não fica dependente de um professor com formação específica (note-se que a formação de docentes foi uma das razões para a impossibilidade da generalização da FPS) (Menezes, 2003).

Outro aspeto que podemos salientar é que, a partir de 2001, o relacionamento entre a FPS e a Educação para a Cidadania torna-se peculiar (Menezes, 2003). A FPS surge como um subdomínio da Educação para a Cidadania, envolvendo todas as áreas não disciplinares (incluindo Formação Cívica), Educação Moral Religiosa e um tempo de 45 minutos cuja definição ficaria a cargo do estabelecimento de ensino. Assim, a FPS é concebida, além da Formação Cívica, como um espaço que privilegia a feitura de projetos (Área Projeto) e o desenvolvimento de uma maior autonomia das aprendizagens (Estudo Acompanhado), e da dimensão espiritual (Educação Moral Religiosa) e ainda outro domínio definido pelo estabelecimento de ensino. As áreas curriculares não disciplinares passam assim a ser componentes de uma secção denominada de FPS, a qual está abrangida, como o resto do currículo, pela Educação para a Cidadania.

Devemos reconhecer que não se fundamentou a mudança terminológica, tão sensível neste domínio, nem tão pouco a reorganização estrutural que criou relações de dependência. Pensamos que tal situação induz, na área de FPS uma heterogeneidade conceptual, e alguma ambiguidade ao nível dos objetivos pedagógicos. Esse facto, a concretizar-se, pode condicionar qualquer abordagem mais centrada e convergente, enfraquecendo as potencialidades da intervenção da Escola ao nível da almejada formação integral. Com esta reorganização, com o estabelecimento da Educação para a Cidadania e da Formação Cívica, pelo menos ao nível semântico, as matérias de índole social passam a merecer a preocupação prioritária. A preocupação com as literacias ao nível político e da história, as habilidades sociais bem como algumas competências comunicacionais, as interdependências da vida social, a ênfase numa moralidade pública, ao invés de uma moralidade pessoal, são facetas mais privilegiadas nessa conceção. Por outras palavras, o domínio da educação dos valores fica desse modo menos proeminente, no sentido da consideração dos conceitos morais e da própria civilidade, e perde assim uma perspetiva transversal e global que o enquadramento axiológico de 1989 consagrava. Note-se também, que a expressão Educação para a Cidadania, como área aglutinadora, potencia uma maior convergência em problemáticas mais latas, existindo a possibilidade de descurar a perspetiva que equaciona e interpela o sistema pessoal de referências internas. Neste novo enquadramento, uma das áreas não curriculares decisivas, na consecução da Formação Pessoal e Social, é a Formação Cívica, que na própria designação, enfatiza mais questões de civismo. A

reorganização curricular de 2001 remete para um plano de menor destaque a ordem dos valores morais pessoais, sobressaindo, ao invés, o plano social e cívico¹⁶⁰.

Foi necessário esperar pelo ano de 2006 para posteriores *avanços* no plano das políticas educativas, após o último enquadramento de 2001, onde os princípios orientadores da organização e gestão curricular foram constituídos. Um ano antes, em 2005, no âmbito do Ano Europeu da Cidadania, as repercussões dessa invocação à escala europeia tinham sido limitadas, tendo sido reduzido o aproveitamento da dinâmica que a iniciativa poderia ter desencadeado no sistema educacional português (Reis, 2006).

5.1.5. Avaliação e recomendações para as ACND

O Fórum de Educação para a Cidadania¹⁶¹, visou apresentar um conjunto de orientações que pudessem enformar, para o Ensino Básico público, um Plano de Ação de Educação para a Cidadania (melhor aproveitamento das ACND e melhoria do desenvolvimento de projetos transversais nos espaços disciplinares). No que concerne à avaliação da Formação Cívica, concluiu-se não haver aprendizagens adequadas e eficientes. As iniciativas avaliadas foram consideradas de carácter variado e avulso, ora dependentes de fatores aleatórios, ora da liderança escolar, ou mesmo do perfil e formação¹⁶² do docente envolvido (2008, p. 18)¹⁶³. Quer se tome a perspetiva dos docentes, quer se tome os resultados efetuados pela academia, quer se tome a análise do Fórum, a avaliação de meia década de implementação da Formação Cívica, no sistema básico público, fica aquém dos resultados almejados, salvo as honrosas exceções que sempre têm existido na área da FPS desde a sua implementação. Repete-se, deste modo, o resultado insuficiente do enquadramento de 1989.

Com base nesse pano de fundo, o Fórum de Educação para a Cidadania apelou para que as escolas passassem a conceber os seus projetos educativos, como iniciativas promotoras de

¹⁶⁰ Na verdade, na opinião de Maria Odete Valente, a mudança de FPS para Educação para a Cidadania traduz uma questão política realizada pelo Partido Socialista, onde a ideia de sociedade surgiu como um imperativo superior à dimensão pessoal do indivíduo.

¹⁶¹ Composto por diversas personalidades de várias áreas e instituições da sociedade civil, foi criado em 2006 pelo Ministério da Educação e pela Presidência do Conselho de Ministros.

¹⁶² Num estudo de caso realizado, dos 26 professores inquiridos somente 7 (30%) escolheriam voluntariamente a docência da Formação Cívica. A justificação das respostas negativas lidava maioritariamente com a falta de formação específica (Figueiredo, 2005).

¹⁶³ Essa avaliação encontrou eco em outros estudos científicos. Por exemplo, o projeto *Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico - O papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares* (ACND), baseado em 7 estudos de caso em escolas portuguesas, indicou “problemas graves”, um certo desencanto relativamente às ACND nas escolas, entre professores e alunos. Segundo as conclusões da investigação, o desenvolvimento das ACND, que era manifestamente heterogéneo, e não obedecia, em geral, a uma estratégia de Educação para a Cidadania nas suas várias vertentes (J. Santos, 16 de Agosto de 2008). As razões apontadas para essa situação são várias: os docentes têm privilegiado a sua matéria de formação inicial, falta de formação específica, carga horária insuficiente para a preparação das aulas, as classificações não terem efeitos na progressão dos alunos, a possibilidade dos professores não darem continuidade pedagógica no ano letivo subsequente, a maioria dos alunos, na sua maioria, não serem recetivos às tarefas propostas (DEB, 2000; Ribeiro, 2004). Um estudo de caso numa escola, baseado em 10 entrevistas a Diretores de Turma, permitiu também concluir que a introdução da Educação para a Cidadania ainda não se tem revelado, em termos da sua efetividade, próximo das expectativas e esperança iniciais. Particularmente, a maioria do tempo no âmbito da Formação Cívica é passado a tratar de assuntos burocráticos e problemas comportamentais (Nogueira, Moreira & Pedro, 2009).

uma Cidadania Global¹⁶⁴, num paradigma onde as vivências sejam realizadas nos diferentes espaços curriculares, disciplinares e não disciplinares, bem como nos contextos extracurriculares e não formais. Acentua-se, com a perspectiva *global*, a transversalidade social e a dimensão global (dimensão pessoal e profissional, privada e pública), mais sensível às realidades do mundo contemporâneo e na esteira do pensamento ético proposto por Hans Jonas, onde a responsabilidade assume essa atualidade coletiva e contempla porvir. Um núcleo de competências essenciais a desenvolver transversalmente em todo o currículo foi identificado, abrangendo três eixos fundamentais, os quais também não representam uma novidade, à luz do processo de reflexão em torno da FPS, a saber: postura cívica individual, relacionamento interpessoal e relacionamento social e intercultural. No âmbito da qualificação dos recursos humanos, a formação inicial e contínua de professores foi considerada crucial para o empreendimento educativo¹⁶⁵.

5.1.6. Enquadramento do Despacho n.º 19308/2008 – as aprendizagens e a Formação Cívica

Assim, o Despacho n.º 19308/2008, de 8 de Julho, surge após à experiência da implementação da reorganização curricular de 2001, dos estudos sobre as áreas curriculares não disciplinares e do contributo do Fórum de Educação para a Cidadania. Neste documento de política educativa em torno das ACND, foi reconhecida a “existência de alguns constrangimentos ao nível do cumprimento dos objetivos e das finalidades que presidiram à criação das ACND, designadamente no que diz respeito ao seu contributo efetivo para melhorar e resolver problemas de aprendizagem” (Despacho n.º 19308/2008).

Ora, aquando da criação das ACND em 2001 (DL n.º 6/2001, art.º 3º, alínea c)), estas deveriam contribuir para a “realização de aprendizagens significativas” e para a “formação integral dos alunos”. No âmbito da Formação Cívica, deveria ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma consciência cívica que enformasse uma cidadania responsável, crítica, ativa e interveniente (DL n.º 6/2001, art.º 5º, ponto 3, alínea c)). Assim, pelo menos explicitamente, não há referência à dimensão apresentada pelo Despacho - a resolução de problemas de aprendizagem.

No Despacho, apesar das ACND serem reconhecidas como instrumentos privilegiados na melhoria das aprendizagens, na promoção da integração dos alunos (que não fez explicitamente parte do enquadramento original de 2001), e na promoção da educação para a

¹⁶⁴ A conceptualização da *Cidadania Global* teve a sua génese na atividade quer do Conselho da Europa (Centro Norte Sul e Departamento de Educação para a Cidadania), “e implica o exercício de direitos e deveres tanto na esfera pública como na esfera privada, pressupondo a tomada de consciência da responsabilidade individual no respeito pelos direitos humanos, no aprofundamento da democracia e na construção da coesão social, num quadro de interdependência global” (FCG, 2008, p. 76).

¹⁶⁵ Nomeadamente, frisou-se a sua importância, na abordagem dos conteúdos temáticos da Educação para a Cidadania Global, a desenvolver especificamente na área de Formação Cívica que deveria ser afetada a um grupo disciplinar específico, para que a reflexão colegial e a uniformização das iniciativas fossem potenciadas (FCG, 2008; ver anexo IV, Referencial Pedagógico para o espaço curricular não disciplinar Formação Cívica (Lema, Conteúdos e Orientações metodológicas), pp. 76-79).

cidadania, a explicitação dos constrangimentos focou exclusivamente nos problemas de aprendizagem, não existindo qualquer referência concreta a dificuldades ou obstáculos que a Educação para a Cidadania/formação integral deveria suplantar. Assim, as ACND são apresentadas unicamente como espaços que devem ser planeados, regulados e avaliados, à luz do seu papel em prol da qualidade das aprendizagens¹⁶⁶. A utilização do tempo curricular da Formação Cívica, deve contemplar em primeiro lugar a regulação dos problemas de aprendizagem e da vida da turma (ponto 13) (paralelamente, os projetos que contemplassem determinadas áreas no âmbito da cidadania e a participação cívica deveriam fazer parte igualmente do tempo curricular atribuído)¹⁶⁷.

Parece-nos que o despacho parte do pressuposto, que a finalidade primacial que presidiu à criação das ACND foi essencialmente a melhoria e resolução dos problemas de aprendizagem no plano estritamente académico, relegando a formação integral dos alunos para um plano mais marginal. Ora, por um lado, de acordo com o DL n.º 6/2001, (art.º 3º, alínea c)), as ACND visam, além da “realização de aprendizagens significativas” a “formação integral dos alunos”. Por outro lado, não é muito claro que a significância que se alude às aprendizagens, expressa em 2001, tivesse a ver exclusivamente com o sucesso académico nas demais disciplinas (apesar do Estudo Acompanhado possuir explicitamente esse propósito). Ademais, não ter havido aprendizagens adequadas e eficientes foi o diagnóstico literal do relatório da Gulbenkian em relação à Formação Cívica. E temos ainda que relembrar que o propósito do Fórum foi discutir e propor uma melhor utilização das ACND no seio da meta pedagógica da educação para a cidadania.

Outro elemento, além da regulação de problemas de aprendizagem, lida com as questões da vida da turma. Com esse enquadramento delineado no Despacho que temos vindo a analisar, podemos também estar a legitimar que a intervenção educativa no âmbito da formação pessoal e social na Formação Cívica se resuma a uma *navegação à vista*. Quer dizer, que seja eminentemente reativa ao frenético ritmo de ocorrências da direção de turma, principalmente as de regulação de problemas disciplinares, que não raras vezes envolvem um grupo restrito de alunos da turma (que foram no estudo da ESE de Setúbal a razão principal da pertinência da Formação Cívica segundo os docentes). Numa palavra, tornar-se-ia uma ação limitada, a

¹⁶⁶ No preâmbulo do Despacho é literalmente expresso por duas vezes a preocupação em melhorar as aprendizagens. No decurso do documento, por mais duas vezes é claramente apontado esse desiderato (pontos 7, no âmbito do Estudo Acompanhado e ponto 13, no âmbito da própria Formação Cívica).

¹⁶⁷ Ora, se 45 minutos por semana, já poderiam ser considerados um período manifestamente insuficiente, inclusive para implementar as metodologias predominantes sugeridas, como a discussão, o debate e a reflexão, colocar nesse exíguo tempo toda a panóplia de assuntos que quotidianamente emergem, é bastante exigente. Levando em linha de conta que são inumeráveis as questões que uma turma suscita, do foro disciplinar, administrativo e pedagógico, incorre-se na forte possibilidade de remeter o foco específico na cidadania para um estatuto de quase invisibilidade. “Aliás, muitos professores entretêm essas aulas tratando de assuntos burocráticos com uns poucos alunos (justificação de faltas, recados na caderneta, etc.), deixando os restantes à solta” (Ribeiro, 2004, p. 132). Na nossa experiência nas escolas públicas também temos notado esse procedimento na maior parte das turmas.

jusante, maioritariamente de natureza burocrática, ao invés de uma intervenção planeada, sustentada e coesa para todos os alunos da turma¹⁶⁸. Portanto, o papel que a Formação Cívica poderia ter, de educar para a formação integral, portadora de uma consciência ética que derive numa cidadania ativa responsável, tende a diluir-se¹⁶⁹, em contraste com a incidência da melhoria das aprendizagens, bem patente no Despacho.

Conteúdos consagrados no Despacho. De acordo com o ponto 10 do referido Despacho, a Área de Projeto e a Formação Cívica devem contemplar os domínios seguintes: educação para a saúde e sexualidade, educação ambiental, educação para o consumo, educação para a sustentabilidade, conhecimento do mundo do trabalho e das profissões e educação para o empreendedorismo, educação para os direitos humanos, educação para a igualdade de oportunidades, educação para a solidariedade, educação rodoviária, educação para os *media* e dimensão europeia da educação (ponto 10). Os domínios seguem a lista que foi proposta com carácter indicativo na LBSE em 1986 (art.º 47º, n.º 2), continuando a privilegiar as áreas do ambiente, consumo, da esfera rodoviária e da saúde e sexualidade. Note-se que a educação familiar e a educação para a participação nas instituições e serviços cívicos propostas em 1986 não são consideradas, surgindo 7 novos domínios, nos quais os alunos devem desenvolver competências, alguns dos quais tinham sido claramente focados nas recomendações do Fórum Educação para a Cidadania (sustentabilidade, direitos humanos e *media*).

Reconhecemos que os três eixos sublinhados e sugeridos pelo Fórum, poderão potencialmente expressar-se e desenvolver-se através dos novos conteúdos, em particular à luz de uma cidadania com um cunho global: competências relacionadas com a postura cívica individual (ambiente, *media*, consumo), relacionamento interpessoal e relacionamento social e intercultural (direitos humanos, solidariedade, igualdade de oportunidades). É digno de nota que, em relação à participação nas instituições, aspeto mencionado no texto fundador de 1986, a sua não inclusão pode ter constituído um lapso. Colocamos essa hipótese, pois a tutela, através da ministra de Educação, tinha referido que o alvo com o trabalho de reflexão em torno de ACND,

¹⁶⁸ Note-se a posição manifesta pelo CNE onde especificamente apontou o “enclausuramento excessivo relativo à gestão quotidiana dos problemas que decorrem das funções da direção de turma” (CNE, Recomendação n.º 1/2012), circunscrevendo-se assim ao microcosmos contextual vivenciado pelos alunos e claramente reduzindo a amplitude da Educação para a Cidadania (J. Fonseca, 2009).

¹⁶⁹ Pode-se argumentar, e corretamente, que tais preocupações são agora mais partilhadas, à luz deste Despacho, com a Área de Projeto, a qual concorre igualmente para os fins específicos da FPS. No entanto, é bastante otimista esperar que estas matérias de formação pessoal e social, não sendo tratadas adequadamente no espaço privilegiado da Formação Cívica, tenham um apropriado acolhimento em Área de Projeto, à luz das evidências e da experiência tida com a Área Escola. E não existindo articulação entre os docentes de ambas, cada um pode esperar que a outra área satisfaça as exigências partilhadas. De acordo com o ponto 12, a responsabilização da área curricular de Área do Projeto, fica também assumida pelas entidades governamentais e não-governamentais que poderão ser parceiras no apoio e na facilitação das experiências de aprendizagem. Esta nova configuração partilhada pode gerar diluição de responsabilidades (devido à dificuldade de supervisão e serem entidades externas), e porventura fomentar da parte da Escola uma confiança exclusiva, em tais entidades exógenas ao estabelecimento da área da cidadania.

seria precisamente assegurar aos jovens a aquisição de competências e os meios para efetivamente participarem na vida cívica, política e económica (Rodrigues, 2008)¹⁷⁰.

Por último¹⁷¹, apesar do estabelecimento dos domínios, não há diretrizes ao nível da substância moral e ética dos conteúdos propostos¹⁷². As ACND, segundo este documento, constituem-se com espaços de autonomia curricular da escola e dos professores. Por um lado, como já vimos, o carácter indicativo¹⁷³ da LBSE em relação aos conteúdos da FPS assume agora uma tónica normativa (ponto 10), restringindo em certo sentido a autonomia curricular preconizada. Mas por outro lado, existe um importante espaço em aberto ao nível estruturante da substância ética que ficou por definir.

Considerações Finais. O Despacho n.º 19308/2008 expressa a primeira mudança significativa em termos de política educativa das ACND, após a sua criação em 2001, e representa o corolário da análise e avaliação efetuada ao longo dos 7 anos de implementação no Ensino Básico público. O teor deste elemento de política educativa, juntamente com a inexistência de um corpo docente devidamente preparado e motivado, num pano de fundo que empola o sucesso académico nas matérias disciplinares, tenderá a enfraquecer, no âmbito das Áreas Curriculares Não Disciplinares, particularmente em Formação Cívica, o empreendimento consciente e estruturado da Escola no desenvolvimento integral das novas gerações, que contempla adequadamente, também, a dimensão moral e ética, coluna vertebral da proposta da Nova Educação do Carácter.

¹⁷⁰ Todavia, com este novo documento de política educativa, no que respeita especificamente à cidadania em espaço escolar, não existe justificação para a permanência dos conteúdos que provêm das recomendações de 1986, para a não consideração dos dois domínios que referimos, nem tão pouco para a inclusão dos 7 novos domínios, especialmente à luz da Cidadania Global, vetor estruturante de todo o trabalho do Fórum. Também se pode mencionar que em relação a estes últimos, alguns podem ser sujeitos a múltiplas interpretações.

¹⁷¹ Finalmente, um último aspeto que gostaríamos de mencionar. Na esfera da supervisão, planificação e avaliação das ACND, assinala-se, positivamente, que os Conselhos Executivos devem envolver-se ativamente na formação, acompanhamento e valorização das atividades desenvolvidas. Apesar das áreas permanecerem com o seu estatuto de serem espaços não disciplinares, passa a ser exigida uma planificação para todas as ACND (competências a desenvolver nos alunos, as experiências de aprendizagem previstas e respetiva calendarização) (ponto 15), e a necessidade de avaliá-las participada e formativamente, no contexto da turma e globalmente no final do ano letivo (ponto 16). Se por um lado, reconhecemos que a supervisão, planificação e avaliação da intervenção almejada é condição necessária para que exista essa intencionalidade, igualmente asseveramos que não é condição suficiente para qualquer mudança qualitativa, podendo mesmo limitar-se a um aumento considerável de burocracia inoperante. Um exemplo concreto disso mesmo é a articulação entre as ACND com as demais disciplinas ser feita maioritariamente no contexto do conselho de turma, que possui um papel decisivo na planificação do trabalho. A necessidade de marcação de horas específicas no horário dos professores para esses encontros, na linha das recomendações do relatório de 2000 (DEB, 2000, p. 41), é premente. No entanto, o Despacho não aborda esse importante ponto também, levando-nos a questionar como é que essa planificação e avaliação serão operacionalizadas.

¹⁷² Assim, sublinhamos a necessidade de uma explicitação maior no que concerne aos critérios normativos das várias áreas consagradas nos documentos ministeriais (e.g., educação rodoviária, ambiental, para os media, para a saúde e sexualidade, para o consumo e para a sustentabilidade), sob pena de poderem subsistir apenas no plano abstrato e informativo. O atual debate, muitas vezes extremado, em torno das orientações e dos critérios normativos da Educação Sexual nas escolas, mostra claramente, que a obrigação de se abordar o assunto em contexto escolar, não esclarece nem determina os princípios éticos que configurem essa formação. Por isso mesmo, no referencial pedagógico para o espaço curricular não disciplinar Formação Cívica (FCG, 2008, pp. 76-79), sob o lema “Salvar o planeta, Cidadania Global”, o Fórum chamou à atenção de não limitar esse intento à preservação do ambiente físico. Procedendo assim, descurar-se-ia “a qualidade do ambiente que resulta do relacionamento humano”.

¹⁷³ No que concerne às componentes que deveriam substanciar a FPS, a Lei de 1986 tinha apenas um propósito indicativo, cabendo a cada escola definir com precisão o programa nessa área (Igreja, 2004).

5.1.7. Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário

Antes da revisão da estrutura curricular relativa ao Ensino Básico e Secundário, registe-se o DL n.º 18/2011, o qual alterou a matriz curricular do ensino básico e secundário, modificando em alguns pontos o estatuído no DL 6/2001. Assim, a partir do ano letivo 2011-12, a disciplina de Área de Projeto deixou de existir, ficando as valências e preocupações consignadas no Despacho n.º 19308/2008 sem efeito em termos concretos, tornando sem efeito o que tinha sido consignado nessa matéria¹⁷⁴.

No início de 2012, a Formação Cívica esteve no epicentro de um debate intenso, devido à Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário, realizado pelo governo de coligação do PSD-CDS, onde estaria prospetivada a sua extinção. A potencial eliminação da Formação Cívica foi contestada por várias instâncias e órgãos (Provedor de Justiça, Conselho de Escolas, Conselho Nacional de Educação, Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação¹⁷⁵ e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa), argumentando-se, em linhas gerais, que se punha em causa compromissos internacionais, e como tempo educativo inteiramente dedicado às dimensões relacionadas com a Cidadania e a educação para os valores, negligenciavam-se dessa forma a formação integral dos jovens, a melhoria do clima de escola, e em última análise não se reagia à escalada de violência e intolerância contemporâneas.

No nosso entendimento, a proposta ministerial da extinção da FC, mesmo que depois permanesse na estrutura curricular do terceiro ciclo, provavelmente gerou, num primeiro momento, um impacto negativo nos diferentes atores (particularmente entre os docentes). Aquele tempo específico foi negligenciado no seu propósito de ser um espaço privilegiado de Educação para a Cidadania. A perceção e o envolvimento dos docentes nesta ACND tenderá certa e naturalmente a enfraquecer-se ainda mais, devido a esse sinal dado pela tutela.

Todavia, a versão final da Revisão da Estrutura Curricular que entrou em vigor no ano letivo de 2012-13, e que foi aprovada no dia 31 de Março de 2012, refere que uma das medidas a serem adotadas ao longo do Ensino Básico é o reforço do carácter transversal da Educação para a Cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória. De acordo com o DL n.º 139/2012, artigo 15º, subordinado à FPS dos alunos, as escolas têm a possibilidade de empreender iniciativas

¹⁷⁴ A disciplina não curricular de Estudo Acompanhado tornou-se opcional, na medida que é dirigida somente aos alunos que precisam de apoio para melhorar os seus resultados académicos.

¹⁷⁵ A Sociedade Portuguesa de Educação emitiu um parecer sobre essa proposta, e com base na complexidade da Educação, do pluralismo e das múltiplas exigências da sociedade contemporânea, considerou negativa a desvalorização dada à Formação Cívica (SPCE, 2012).

com esse propósito, designadamente¹⁷⁶: “educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os *media*, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, **de frequência facultativa**” (sublinhado nosso). Pela primeira vez, a ênfase transversal colocada na Educação para a Cidadania pode ter, segundo o critério das escolas, a respetiva materialização disciplinar autónoma com a mesma designação.

A não obrigatoriedade de um espaço específico orientado para a Formação Cívica (agora Educação para a Cidadania), marca uma descontinuidade abrupta da política educativa relativamente a este domínio, desenvolvida pelos governos socialistas nos últimos anos¹⁷⁷ (CNE, Parecer n.º 2/2012, secção III). Congruentemente, o Partido Socialista discordou, apontando que tais medidas tinham um cariz ideológico (tal como argumentou a FENPROF)¹⁷⁸. Julgamos que estes exemplos denunciam, mais uma vez e pelo menos ao nível das perceções, a influência do fator ideológico na configuração normativa das políticas em torno da FPS, ao nível da concretização curricular. As questões ideológicas e políticas têm influência na configuração da política educativa, particularmente na conceção de uma ação na educação moral (Marques, 1997).

Antes de prosseguirmos para uma secção que abordará a análise e fará um balanço da jornada de políticas educativas que temos vindo a elencar, eis o Quadro 11, síntese dos principais momentos desse percurso iniciado em 1986 até ao ano de 2012, relativamente às diretrizes relativas à área de FPS.

¹⁷⁶ Registe-se a inclusão, tendo em consideração o Despacho n.º 19308/2008, da educação cívica e da educação moral e religiosa, como elementos ao mesmo nível das demais propostas. Como área nova temos a educação financeira.

¹⁷⁷ Essa tendência tem sido traduzida, na última legislatura do Partido Socialista, na constituição de um grupo de trabalho para a elaboração de uma proposta curricular de educação para a cidadania, para os 12 anos de escolaridade que contempla um tempo específico, na inserção da disciplina de formação cívica no ensino secundário (pela primeira vez em Abril de 2011), e na elaboração de orientações curriculares dirigidas à nova disciplina do 10º ano, as quais foram homologadas no início do ano letivo de 2011/12 (CNE, Parecer n.º 2/2012).

¹⁷⁸ Aliás, a FENPROF tem acusado a tutela, na pessoa do ministro do MEC, de existirem claras motivações ideológicas na revisão curricular, pois estaria a retornar-se ao tempo do “ler-escrever-contar”. Segundo o seu dirigente, “Nuno Crato é mais conservador e retrógrado do que os ministros da educação do tempo do fascismo” (citado em <http://www.profblog.org/2012/06/disparates-do-nogueira.html#more>, consultado em 28 de Junho de 2012).

Quadro 11. Sinopse dos principais marcos da política educativa relativamente à FPS (1986-2012)

	Constituição da República Portuguesa Espírito de tolerância - Compreensão mútua - Solidariedade e Responsabilidade						
	Lei de Bases do Sistema Educativo						
LBSE (1986)	Formação Pessoal e Social						
	Estabelece-se que “os planos curriculares de ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social , que pode ter componentes como: a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, prevenção dos acidentes, a educação para a saúde e a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (art.º 47º)						
	<ul style="list-style-type: none">• Criação de atitudes e hábitos positivos de relação e de cooperação (art.º 7º, h))• Formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária (art.º 7º, i))• Formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (art.º 2º, n.º 4). <p>Pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” ... “a formação cívica e moral dos alunos” (art.º 3º, b) e c))</p>						
	Organização dos planos curriculares do ensino básico e secundário						
DL 286/89 (1989) PSD	Formação Pessoal e Social	TRANSDISCIPLINARIDADE					
		Desenvolvimento Pessoal e Social	Área Escola Área Curricular Não Disciplinar Projeto Multidisciplinar (95-110h/Ano)	EMR (opção)			
		Currículo Enunciado: contribuição sistemática, sensível à fase de desenvolvimentos dos educandos, interiorização valores morais e cívicos; ênfase axiológico; todavia DPS tem um recorte mais psicológico, alheio à tónica social da LBSE (posição de Patrício); Implementação Residual; Abordagem difusa e pontual, de forma descontínua e pouco sistematizada; DPS opcional em relação a EMR e sujeito a oferta do estabelecimento;					
	Reorganização curricular da educação básica						
DL 6/2001 (2001) PS	Educação para a Cidadania	TRANSDISCIPLINARIDADE					
		Formação Pessoal e Social					
		Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND)			EM R		45 m
		Formação Cívica	Área Projeto	E. Acompanhado			
		Formação Cívica – espaço privilegiado de uma consciência cívica que enformasse uma cidadania responsável, ativa e interveniente (art.º 5º, 3, c)); Universalização da oferta das ACND; avaliação posterior globalmente negativa (CNE falava de um bloqueio na escola no que concerne à FPS).					
	Despacho n.º 19308/2008						
Despacho 19308/2008 (2008) - PS	Educação para a Cidadania	Formação Cívica	Área Projeto	E. Acompanhado			
		Mantém-se a transversalidade, a disciplinaridade e a multidisciplinaridade; Formação Cívica: diluição do eixo axiológico e ênfase na resolução dos problemas de aprendizagem e da vida da turma; educação familiar e educação para participação nas instituições e serviços públicos não contempladas; 7 novos domínios;					
	Decreto-Lei nº. 18/2011						
DL 18/2011 (2011) PSD/CDS	Educação para a Cidadania	Formação Cívica Orientada para o desenvolvimento da educação para a cidadania, para a saúde e sexualidade	EXTINTA (AP)	OPCIONAL (EA)			
		Mantém-se a transversalidade e a disciplinaridade; a multidisciplinaridade, assegurada pela Área Projeto, é extinta;					
	Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário						
DL 139/2012 Revisão Estrutura Curricular (2012) PSD/CDS	Educação para a Cidadania	OPCIONAL Educação para a Cidadania (antiga Formação Cívica)	EXTINTA (AP)	OPCIONAL (EA)			
		A Educação para a Cidadania mantém-se como intenção educativa em todas as áreas curriculares, mas não como disciplina isolada obrigatória, acentuando-se o seu carácter transversal.					
		A materialização disciplinar autónoma fica ao critério das escolas.					

5.2. Análise e balanço das políticas educativas

5.2.1. Um caminho difícil: processo complexo, polémico e moroso

Nas últimas 3 décadas, em Portugal, desde a constituição da área de Formação Pessoal e Social em 1986, tem-se refletido acerca do domínio da educação e valores, debatendo-se assim as possibilidades do ato educativo, a missão e responsabilidade da escola, o desenvolvimento afetivo, cognitivo e moral dos jovens (Valente, 1995). Têm existido múltiplas perspetivas em torno da FPS, nomeadamente em relação aos conteúdos, aos objetivos e às metodologias a implementar¹⁷⁹. O debate sobre a cidadania em contexto escolar, tem conhecido várias fases que refletem as especificidades históricas do desenvolvimento da democracia. Desde a década de 80, tem decorrido um aceso debate em torno das grandes categorias interdependentes, que salientam as facetas envolvidas na Educação para a Cidadania. Assim, têm existido posições que ora enfatizam a necessidade de atender ao desenvolvimento da literacia política e social dos alunos, ora privilegiam o desenvolvimento de atitudes e valores necessários para que alguém se torne um cidadão responsável, ou ainda focam no estímulo à participação ativa dos alunos, visando um contributo responsável e construtivamente crítico na esfera pública.

5.2.2. Leituras diferenciadas da LBSE

Logo após 1986, manifestaram-se leituras diferenciadas da essência da LBSE relativamente ao mandato educativo da Escola no plano cívico e moral. A pluralidade de expressões contidas na LBSE (Menezes, 1999a), nomeadamente ao nível da clareza e congruência conceptual do artigo 47º (Campos, 1992), num enquadramento que não explicita convenientemente o próprio conceito de Formação Pessoal e Social (Freire-Ribeiro, 2008c), tem provocado indefinições e contradições variadas, que se têm repercutido negativamente nos documentos oficiais decorrentes da LBSE em matéria de FPS, quer ao nível da clareza e qualidade, quer ao nível da congruência entre os documentos (CNE, Parecer n.º 4/1994; Menezes, 1998).

Não obstante essa *pretensa nebulosidade conceptual* e fraca articulação entre as orientações oficiais do ME, a investigadora sustenta ainda que na LBSE (objetivos da educação escolar), tal como na CRSE e nos próprios pareceres do CNE, o desenvolvimento de processos psicológicos¹⁸⁰ são reconhecidos e acentuados, os quais, em última análise, fazem depender a

¹⁷⁹ Aliás, vem na continuidade das principais e variadas manifestações na nossa história sobre o domínio da formação pessoal e social. “A partir da primeira metade do séc. XIX, a componente socializadora do currículo escolar conheceu formas diversas de operacionalização, tão diferentes no que diz respeito aos objetivos, aos conteúdos ou às estratégias propostas, como a civilidade oitocentista, a educação moral e religiosa católica (uma presença quase constante), a educação cívica laica e republicana, a Organização Política e Administrativa da Nação dos tempos do Estado Novo ou a Educação Cívica e Politécnica do período revolucionário” (Carvalho, Menezes & Pintassilgo, 2005, p. 6).

¹⁸⁰ Eis algumas componentes: tomada de perspetiva social, negação interpessoal, identidade pessoal, sentido de competência própria, reflexão crítica ou a tomada de perspetiva.

qualidade do exercício da cidadania ativa (Menezes, 1999a). Inclusive, Menezes, na sua tese de doutoramento, em que se debruçou aprofundadamente sobre o DPS, defendeu que a dimensão psicológica presente na disciplina, não tinha efetivamente trazido uma leitura nova, alheia ao espírito da LBSE (1998, p. 191). Por seu turno, de acordo com Manuel Patrício (CNE, Parecer n.º 4/1994), é o vetor sociológico que está claramente presente no art.º 47º da LBSE, ao invés da matriz psicológica. A análise de Marques (1989) é concordante com o professor da Universidade de Évora, asseverando que a LBSE tem componentes de índole social ou cultural (e.g., educação para a saúde, para a educação sexual e familiar, para a educação para a participação das instituições). Mas Marques também sustenta igualmente que está presente outra componente na LBSE, ao nível dos conteúdos a desenvolver pela área da formação pessoal, relacionada com os valores morais. Na esteira de Marques, Cunha (1994) sustentou que a Lei referia explicitamente a formação do carácter e a formação cívica e moral dos jovens (art.º 3º, alíneas b) e c)) (ver Cunha, 1996, pp. 142-151, para a análise da formação moral e cívica na Lei de Bases). Numa perspetiva mais abrangente, Pedro (2002) foca que a LBSE contempla a dimensão social e humana, traduzindo desse modo uma educação integral, comportando uma panóplia de características do aluno (ele deve ser livre, autónomo, respeitador, crítico, criativo, empenhado, capaz de intervir de forma adequada na transformação da sociedade).

A LBSE suscitou posições que oscilam entre os polos que acentuam uma vertente ora mais psicológica, ora mais axiológica ou mesmo sociológica. No nosso entendimento, parece-nos que a LBSE consagra o eixo sociomoral de uma forma vincada, conforme a análise já feita. Qualquer opção exclusivista, com base na LBSE, expressa um reducionismo que não faz justiça à amplitude da letra e do espírito da carta magna da educação. Alguns investigadores têm enfatizado que jamais, na letra e no espírito da LBSE e também nas teorias relativas ao desenvolvimento pessoal e social, algumas dimensões estão exclusivamente presentes. Pela contra recíproca, também se pode sustentar que, *mutatis mutandis*, a letra e o espírito dessas fontes não excluem essas dimensões humanas. Parece-nos que existe uma predominância na argumentação, de ressaltar que não se pode limitar o foco a uma determinada dimensão, mas que depois essa dimensão fica, ela própria, negligenciada na apreciação ampla e não reducionista, que se pretende que a FPS faça da natureza do seu objeto. Se por um lado, reconhecemos que a área de formação pessoal e social não se confina à transmissão de valores e à dimensão ética, estas constituem-se, no entanto, como segmentos igualmente legítimos de serem incorporados no projeto de formação integral proposto. E mesmo que a tónica seja fundamentalmente de cariz social, promovendo a cidadania ativa, não exclui necessariamente a dimensão moral, nem tão pouco a psicológica. Como a professora Maria Odete Valente chama a atenção, a Lei, sublinhando a dimensão pessoal, engloba incontornavelmente o eixo

psicofilosófico, onde a dimensão moral se inclui. Em última análise, a questão a ser respondida é se pode ser concebida uma cidadania livre, autónoma, solidária e responsável esteja dissociada de uma formação moral e de carácter. Já argumentámos, logo no início do trabalho a dificuldade conceptual dessa desconexão.

Dada a inexistência de uma plataforma comum e consensual, as concretizações despoletaram e agudizaram naturalmente esse debate, onde as ênfases conceptuais voltaram a surgir. Com a operacionalização do DL 89, alguns (e.g., Menezes, Campos) consideraram que tal originou um desvirtuamento da FPS, pois ficou reduzida à interiorização de valores. Especificamente, argumentou-se que tal constituía uma opção pedagógica e epistemológica contrária a uma desejável abordagem construtivista (e.g., Santos, 1992). Na mesma linha, nessa altura e a esse propósito, o Conselho Nacional de Educação (1994) corroborou essa análise, ao sustentar que a orientação genérica do normativo ministerial era axiológica, especificamente moral, onde predominava a heteronomia. Segundo o Parecer, era uma opção desfocada da LBSE, onde o legislador tinha sustentado claramente uma intenção sociológica. Esse desvirtuamento, embora se reconheça que deveria ter em conta o desenvolvimento dos alunos, menorizava a perspetiva psicológica¹⁸¹ (Menezes, 1999a). Aquando da análise da enunciação dos objetivos gerais do DPS, o CNE (Parecer n.º 4/1994), pelo seu relator Manuel Patrício, mencionou que a opção feita foi de outra ordem distinta, a psicológica, ultrapassando aquilo que designou de viés axiológico-moral do DL 286/89 (relativamente à tónica social da LBSE). Constituía-se, segundo o seu pensamento, uma opção forçada mas aceitável, ao invés de ter contemplado as tónicas que a LBSE e o DL de 89 suportavam. Por isso recomendou-se criar uma alternativa pedagógica à disciplina de DPS que correspondesse adequadamente aos intentos da LBSE (CNE, Parecer n.º 4/1994). Ainda em relação à disciplina de DPS, Patrício teve divergências de fundo, considerando, por um lado, como “inteiramente desnecessária” (1997, p. 33), pois os programas continham rubricas de outras disciplinas e, por outro lado, sustentou que a própria designação era filosoficamente inaceitável, pois o desenvolvimento pessoal abrangia a vertente social.

A controvérsia manifesta na concretização do DPS assumiu ainda contornos mais delicados. A opção de ser um espaço disciplinar alternativo à Educação Moral Religiosa, foi contestada com veemência (o CNE tomou posição), argumentando-se que o desenvolvimento pessoal e social não podia de todo ser somente perspetivado em termos morais ou religiosos, na medida em que se estava a estabelecer uma equivalência entre as duas disciplinas no seio da própria área de FPS (entre a moral religiosa e a moral laica) (Santos, 1992). A LBSE e todas as

¹⁸¹ Marques (1989), reconhece contudo que, apesar dos autores do programa de DPS terem optado por uma leitura psicológica, “aqui e além” também aparece uma vertente social.

teorias não sustentariam inequivocamente tal opção. Ademais, foi percecionada por ser uma cedência política à Igreja Católica, cujas reivindicações foram acolhidas com “temor reverencial” (Campos, 1992, p. 27)¹⁸².

A reforma curricular de 1989 continuou assim a refletir posições várias e diferenciadas de diversos grupos e instituições (Barreto, 1996; Menezes, 2003). Tal diferenciação, ao longo de toda a fase de operacionalização de formação pessoal e social, converteu-se em opções distintas ao nível da concretização em contexto escolar, sustentadas pela comunidade académica das ciências da educação. As três óticas predominantes que emergiram foram: a) ênfase na educação para os valores; b) ênfase no desenvolvimento de competências do sistema pessoal para a resolução criativa de tarefas de existência; c) ênfase nos processos de construção pessoal dos valores (Bento, 2000, citado em Menezes, 2003; Menezes, 1999b) (ver Quadro 12, com essas diferentes conceções: ideia-chave, ênfase e proponentes).

1. A FPS concebida como espaço de educação de valores (diretiva), onde a Escola tem responsabilidade de transmitir e fomentar princípios morais. O enquadramento é inspirado manifestamente o movimento da educação do carácter. Os proponentes são Cunha (1996), Marques (2001a; 2006a, Junho, 2008).
2. A FPS entendida como desenvolvimento de competências pessoais para a participação ativa na vida, através de uma abordagem de toda a escola, levando em consideração os próprios processos pedagógicos e a participação democrática dos alunos na escola. Desta feita, eis os defensores desta linha: Abreu (1992), Benavente (1993), Carita e Abreu (1994), Campos (1997), Menezes (1999a) e Roldão (1993).
3. A FPS é encarada como um espaço prioritário de intervenção na complexidade dos processos subjacentes à construção pessoal dos valores. Os proponentes são: Lourenço (1991, 1992), Oliveira-Formosinho (1986) e Valente (1989, 1992, 1996, 1998, 2006)¹⁸³.

¹⁸² Segundo Campos (1997, p. 98), a oposição da Comissão Episcopal da Educação Cristã foi manifesta em carta enviada ao Ministro da Educação, o qual solicitou de seguida um pronunciamento por parte do CNE. A crítica incidia em torno da obrigatoriedade universal de uma disciplina relativa à área de FPS, especificamente para os alunos cujos encarregados de educação já tinham manifesto a sua preferência pelas aulas de EMR. A Igreja sustentava que, além de não haver qualquer necessidade de ter outra disciplina, dado que a EMR contemplava já os princípios morais universalmente aceites, também iria contra o desejo expresso dos pais. O CNE discordou da posição da Igreja, mantendo a ideia do carácter autónomo do conhecimento pretendido. Desse modo, deveria ser proporcionado a todos os alunos.

¹⁸³ A este respeito, contrariando a perspetiva dicotómica de Bento (2000), a professora Maria Odete Valente, inscreve-se numa alternativa específica que é legítimo assinalar, dado se tratar de uma investigadora educacional que no âmbito da Formação Pessoal e Social em Portugal tem concedido um decisivo e ímpar contributo desde a década de 80. Essa tónica, contempla a existência de uma disciplina marcada e orientada pela metodologia de clarificação de valores.

Quadro 12. Diferentes concepções da FPS resultantes da LBSE

	Ideia Chave	Ênfase	Proponentes	Observações
Educação <i>diretiva</i> de valores	Defesa e transmissão de um núcleo de valores morais/virtudes	Formação carácter	Cunha (1996); Marques (2008)	Criação de hábitos
Desenvolvimento de competências pessoais	Participação ativa e democrática na vida escolar	Comunidade Justa	Abreu (1992), Benavente (1993), Carita e Abreu (1994), Campos ¹⁸⁴ (1997), Menezes (1999a) e Roldão (1993)	Visão psicológica emancipadora
Construção pessoal de valores	Criação de espaços de interpelação e de clarificação axiológica	Clarificação de valores Discussão de dilemas	Lourenço (1991, 1992), Oliveira-Formosinho (1986) e Valente (1989, 1992)	Pensamento crítico

Apesar da prevalência das duas últimas perspetivas em relação à primeira, pelo menos no domínio da academia, a FPS no DL de 1989 foi reduzida à educação para os valores em detrimento de uma perspetiva que enfatizasse os processos psicológicos e competências (Campos, 1992; Menezes, 2003). Conforme já vimos, paradoxalmente, essa perspetiva *psicológica* encontrou eco no conteúdo da disciplina de DPS, a qual enfatizou aquilo que a sustentação normativa não contemplava de forma suficientemente forte. É reconhecido que a esse nível, a teoria da clarificação dos valores e a abordagem cognitivo-desenvolvimentista, têm sido as metodologias preponderantes a partir do 25 de Abril (no plano da teorização e disseminação académica), embora não tenha existido uma operacionalização efetiva e sustentada à escala nacional de nenhuma delas (Marques, 1998).

Todavia, com a implementação da Educação para a Cidadania em 2001, houve menos debate (apesar da tensão sempre latente entre *conservação* e *emancipação* (Menezes, 2003)), mas tal significou que as mesmas tensões e diferendos que caracterizaram a década de 90 em Portugal, especialmente nos círculos académicos, se mantiveram. Na segunda metade da década de noventa, a expressão *educação para os valores* continuava a despoletar significados vários (Pedro, 2002). A título exemplificativo, Menezes (2003) faz referência a uma posição do CNE¹⁸⁵, no ano de 2000, a qual associa, pelo menos parcialmente, tendo em consideração a linguagem utilizada, ao movimento da educação do carácter. Realmente, um dos aspetos cruciais em relação à efetiva educação cívica continua ainda a ser como operacioná-la em termos

¹⁸⁴ Defendeu a “relevância da intervenção no desenvolvimento psicológico, considerando indispensável a promoção da flexibilidade, da diferenciação e da integração de processos psicológicos associados com a qualidade da ação” (citado em Menezes, 1999b, p. 30).

¹⁸⁵ O CNE, num dos seus pareceres, sustentou: “...neste sentido, a Educação escolar deve intervir sistemática e intencionalmente no processo de educação em valores e para os valores dos alunos porque este processo está, de facto, também ligado à vida escolar, quer ao nível das exortações, exemplos, expetativas” (CNE, Parecer n.º 2/2000, II, 10). O CNE também recomendou que os conteúdos deveriam incluir as dimensões ética e religiosa o que agudizou decerto a reação. C. Figueiredo referindo-se propriamente à Formação Cívica como espaço diretivo de educação moral, alerta: “...este espaço constituiria assim um lugar de transmissão de valores, nele se faria a aprendizagem de uma espécie de cartilha moral que permitiria tornar os alunos “bons meninos e meninas”, tal como aspiravam os programas de Educação do Carácter dos anos 40-50 nos Estados Unidos” (2005, p. 27).

metodológicos. A operacionalização da área da FPS¹⁸⁶ trouxe novamente à tona, se é que alguma vez estiveram submersos, os diversos argumentos em torno das ênfases em torno da temática. Julgamos que não é sensato nem consequente a polémica em torno da intenção clara do legislador da LBSE - se o propósito era porventura social, psicológico ou axiológico de matriz eminentemente moral, eventualmente também de cunho religioso. Uma cidadania ativa e participativa não se consubstancia sem contemplar igualmente as disposições e motivações de ação. A defesa de algum campo humano de desenvolvimento, quer seja de índole social, psicológico ou moral, deveria reconhecer a interdependência e a necessidade das outras componentes serem privilegiadas, de forma a contemplar o espectro holístico e integral da pessoa humana.

5.2.3. Análise da ausência de consenso

Parece-nos relevante, ainda que de forma breve, aludir a dois fatores que podem ajudar-nos a compreender o processo repleto de polémica e contradições que o domínio da FPS tem suscitado, desde o período da revolução de Abril e que porventura se mantém até aos dias de hoje.

Primeiramente, temos que reconhecer a inerente amplitude da LBSE, como referência fundadora, que permite várias leituras (mais ou menos forçadas), as quais subsequentemente derivam em posições diferenciadas. A falta de clarificação do próprio conceito *formação pessoal e social*, a ausência de uma articulação consistente, e a inexistência de um fio condutor entre os documentos de política educativa, agudizam as consequências que a tessitura ampla do ordenamento jurídico de 1986 promoveu. Portanto, tanto a área de FPS, como a expressão *educação para a cidadania*, criaram um campo disputado e controverso, onde realmente coexistem pressupostos, visões e objetivos diferenciados. Pois, no que concerne ao relacionamento entre Cidadania e a esfera dos valores o relacionamento é complexo, multidimensional, com múltiplas ramificações dependendo das perspetivas dos atores individuais, das perspetivas teóricas adotadas e dos objetivos específicos considerados (Hébert & Wilkinson, 2006). A ambiguidade existente é empolada com as teorias pós-modernas, particularmente no domínio do desenvolvimento de um conjunto de valores comuns partilhados, que sejam encarados como coluna estruturante de uma sociedade, que sendo diversa se pretende coesa (Trepper, 2006). Este quadro, juntamente com as premissas ideológicas, as próprias crenças e cosmovisão do mundo, que depois se refletem nas linhas de investigação

¹⁸⁶ O investigador Orlando Lourenço, dando as boas vindas à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, chamou a atenção de que, como acontece em todas as mudanças de paradigma, o paradigma antigo (orientado em termos de um particularismo religioso, interessado em conteúdos e no poço de virtudes, entendido em termos de doutrinação, tentará continuar, ainda que vestido de outras roupagens; refere ainda que “não seria bom augúrio que a institucionalização do DPS viesse a ser fundamentalmente implementada pelas mentalidades sempre ligadas à religião e à Moral, de novo, a ‘santidade’ com a capa da justiça” (Lourenço, 1992, p. 134).

protagonizadas pelos investigadores na área das ciências da educação (como foi reconhecido na declaração de voto relativo ao parecer do Relator Manuel Patrício (CNE, Parecer nº. 4/2004), faz com que nos defrontemos com uma hermenêutica subjetiva da política educativa, em matéria de formação pessoal e social em contexto escolar. Menezes (1999b, p. 30), reconhecendo que a definição da área da FPS suscitou um significativo debate na comunidade científica, referiu que, pelo menos no âmbito das propostas consagradas na reforma de 1989, “além das lacunas ao nível da formação de professores, ou do baixo estatuto da área de formação, dever-se-ia assumir a inexistência de um ponto de vista claro, sobre os seus objetivos, conteúdos e métodos”.

Num segundo plano, queremos destacar outro fator determinante, que já mereceu uma análise mais detalhada no capítulo anterior. A educação pessoal e social em Portugal “foi acompanhada por um tipo de discussão apaixonante e polémica, porventura pouco elucidada e cheia de fantasmas gerados no passado e que têm a ver com o receio de um excesso ideológico. Esses receios são transportados, quer do tempo do fascismo, quer de um tempo marcadamente ideológico, logo a seguir ao 25 de Abril” (Valente, 1989b, p. 488). É consensual que, relativamente ao nosso contexto histórico-político mais recente, Portugal experimentou doutrinação religiosa e moral, através da educação oficial, durante um período substancial da sua história contemporânea no decurso do século XX. Nesse período, questões relacionadas com o conteúdo (inculcação de valores nacionalistas e católicos), com o método (não respeitava por vezes o exercício das liberdades cívicas, ensino sem base explicativa, vexames e castigos físicos excessivos) e com a intenção, satisfazem alguns critérios chave na conceptualização do doutrinamento abordada no capítulo anterior.

Compreensivelmente, depois da Revolução de Abril, sob a égide da defesa da liberdade, o *ethos* anterior foi questionado e recusado, depondo-se muitos valores morais estruturantes do mesmo, e gerando uma certa paralisia, tendo em conta o medo, a crítica e mesmo o abandono das propostas que surgiam (Menezes, 2003; Pedro, 2002). A área da formação pessoal e social tornou-se polémica e dilemática. Particularmente, a menção da expressão *formação do carácter*, no âmbito de qualquer proposta, tem-se afigurado perigosa devido às conotações pejorativas derivadas da associação com organizações juvenis fascistas (Arthur, 2003b) e com influências conservadoras (Colby, 2002). Torna-se assim verosímil a assunção de que na Escola pública, a formação do carácter das gerações mais novas, está apoiada nos preceitos religiosos de uma determinada religião, ao serviço de uma agenda política de índole totalitário e coercivo, com evidências (mesmo que esporádicas) de abusos inconcebíveis.

Além desse pano de fundo, temos ainda mais um fator que foi já referido. Quando no final da década de oitenta do século XX, o DPS foi estabelecido como disciplina alternativa à Educação Moral Religiosa, tal foi percecionado como uma cedência política à Igreja Católica,

tendo-se gerado um descontentamento, nomeadamente ao nível do Conselho Nacional de Educação, devido a essa ingerência no sistema de ensino público.

Podemos assumir que o percurso da nossa própria existência é desfavoravelmente determinado, dado o risco de doutrinação já vivido no contexto educativo português, provocando posições eventualmente mais vincadas e dificuldade de diálogo entre as várias perspetivas.

5.2.4. O problema do uso do currículo em matéria da Formação Pessoal e Social

Temos constatado que a polémica em torno da área de Formação Pessoal e Social (FPS) não se tem limitado exclusivamente à esfera da perspetiva conceptual, mas também chegou ao domínio da operacionalização no espaço escolar. Nomeadamente, em termos do uso do currículo, vislumbramos duas grandes orientações (ver Roldão, 1999, pp. 19-20). Estas podem ter *nuances* e particularidades, e não são mutuamente exclusivas, nem sujeitas a algum faseamento determinado, mas inscrevem-se em dois paradigmas ao nível do currículo, no âmbito da FPS. Temos então as perspetivas disciplinar¹⁸⁷ e transdisciplinar.

Por um lado, a perspetiva disciplinar preconiza a criação de uma ou mais disciplinas específicas de carácter obrigatório (ou tendo que escolher entre opções), com um tempo determinado atribuído, como espaço essencialmente dedicado ao domínio da FPS. Um exemplo clássico dessa perspetiva foi o DPS da reforma de 1989 e a ACND da Formação Cívica, de carácter obrigatório, decorrente da reorganização curricular de 2001. Por outro lado, temos a transdisciplinaridade, dinâmica assente na infusão curricular de valores nas designadas disciplinas tradicionais. Assim, nesta última perspetiva, todas as disciplinas, através da sua especificidade, estão sintonizadas e preocupadas com os objetivos da FPS¹⁸⁸.

Apesar de ter existido uma polémica em torno da substância da FPS, existiu desde essa altura um consenso largado, no que respeita à discordância da área se plasmar exclusivamente num espaço disciplinar (Menezes, 2003; ver CNE, Parecer n.º 3/2000)¹⁸⁹. Como sabemos, ambos os normativos, de 1989 e de 2001, contemplaram simultaneamente as duas perspetivas. Portanto, a problemática, não se confina exclusivamente, no contraste entre a existência de um tempo próprio e a integração nas outras áreas curriculares. A questão reside na

¹⁸⁷ Estamos cientes que desde 2001, a Formação Cívica é uma das áreas curriculares não disciplinares. Apesar das especificidades próprias, como a não atribuição de conteúdos curriculares atribuídos, parece-nos que continua a ser pertinente realizar a análise, mesmo não sendo uma disciplina propriamente dita.

¹⁸⁸ Nesta linha, podemos ter a particularidade de incorporar preferencialmente em algumas disciplinas, conforme nos lembra Roldão (1999), como a História e os Estudos Sociais, escolhas recorrentes no arco temporal constituído por várias conjunturas educacionais. Outra especificidade ainda, resultante da conceção das disciplinas e áreas curriculares como instrumentos de FPS, é a organização de temas transversais que podem ser trabalhados interdisciplinarmente como integração de saberes, ou ainda em áreas específicas como foi a Área Escola ou mesmo a Área de Projeto, sem detrimento do envolvimento em cada uma das disciplinas envolvidas nos temas integradores.

¹⁸⁹ Apesar da discordância do Grupo Fraústo, que defendeu unicamente a lógica transversal, genericamente o CNE (Parecer n.º 1/1998) considerou oportuno criar o espaço curricular não disciplinar próprio, na linha da proposta da Comissão de Reforma (Campos, 1997). A LBSE não concedia indicações claras para que um espaço curricular fosse criado.

complementaridade, ora considerando o espaço próprio como complemento (conforme defendeu o CNE em 1989 no Parecer n.º 6/1989), ora sendo a perspectiva transversal a assumir esse estatuto secundário. É assim pertinente questionar, quais são as principais perplexidades e desafios que cada uma destas abordagens transporta, na promoção da Educação para a Cidadania no seio da Escola, particularmente num contexto de coexistência.

5.2.4.1. Desafios da Transversalidade e da Disciplinaridade – um balanço

Se a formação do carácter é tão importante como a leitura, a escrita e a aritmética, porque não é então ensinada específica, sistemática e separadamente? (Brooks & Goble, 1997, p. 98). O formato de disciplina, como espaço curricular próprio, “tenderá sempre a produzir um conjunto de efeitos indesejáveis” (Roldão 1993, p. 338). A primeira crítica decorre de uma contingência própria, relativa ao tempo bastante limitado atribuído, à luz da sua pretendida dinâmica, apesar de, haver quem sustente que o espaço curricular próprio asseguraria, mesmo num período semanal reduzido (2 a 3 horas), um “palco” para a sistematização e integração pessoal das diversas experiências vivenciadas pelos alunos (Campos, 1992, p. 24; CNE, Parecer n.º 1/1998), para a realização de trabalhos de projeto, seminários e também oportunidades de discussão de valores (Oliveira-Formosinho, citado em Marques, 1992; Valente, 1989, p. 501) e de aquisição de conceitos e conhecimentos¹⁹⁰ (CNE, Parecer n.º 2/2012). Em segundo lugar, existem complexos mecanismos (identificação, imitação, rejeição, reconstrução), no processo de interiorização de valores, que não são plenamente processados, devido à formalização de uma área curricular, prejudicando o desenvolvimento pessoal e social (Roldão, 1992, p. 107). Em terceiro lugar, vemos a conjugação de quatro fatores que, interligados e agregados aos dois precedentes, colocam em causa a relevância e a pertinência da disciplinaridade exclusiva, em prol da Educação para a Cidadania. Existem os defeitos da lógica curricular tradicional, a criação artificial e segmentada do saber axiológico no micro contexto único da sala, não se articulando com as demais experiências dos alunos na escola e fora dela, a possibilidade para tender para o moralismo ou para o debate exclusivamente fragmentado e de pendor relativista, e acima de tudo, aquilo que, no nosso entendimento, constitui um argumento crucial - a ausência do envolvimento transversal de todas as outras disciplinas (Menezes, 1999a; Roldão, 1993). No âmago das fragilidades da perspectiva disciplinar, notamos que o esforço para autonomizar a dimensão cívica da educação, tem o latente efeito negativo de afastar as demais disciplinas e

¹⁹⁰ O Parecer do CNE, sobre a redução da Formação Cívica à sua dimensão transdisciplinar, sustenta que assim é negligenciado aquilo que designa, como “a vertente mais valorizada dos conceitos e conhecimentos”, a qual teria que ser satisfeita curricularmente com um tempo próprio (Parecer n.º 2/2012). Deduzimos que os conhecimentos e conceitos mencionados fazem parte da proposta curricular no âmbito da Educação para a Cidadania recentemente publicada (Santos, 2011), na qual efetivamente existe, nos “perfis de saída” no final do 3º ciclo, uma sobrevalorização do eixo cognitivo (dos 26 alvos de aprendizagem, 16 são concebidos apelando basicamente ao conhecimento, reconhecimento, compreensão, identificação, questionamento, análise e avaliação).

áreas do currículo formal da sua responsabilidade no processo de FPS. Isso compete ao *professor da disciplina* (Menezes, 1999b, p. 32), gerando metaforicamente uma “escola bipartida”, onde numa das partes temos as áreas cívicas e morais, expressas de várias formas, e na outra parte, o leque das outras disciplinas, as “formais”, “cada vez mais tecnicizadas e divorciadas” da preocupação formativa (Roldão, 1992, p. 108). No entanto, essa metáfora, não capta a assimetria das duas partes, dado que uma delas constitui-se como uma ínfima parcela, considerando toda a panóplia de oportunidades educativas num estabelecimento de ensino (não somente as do âmbito do currículo formal) que são assim potencialmente descuradas e na prática negligenciadas. Além dessa diferenciação ao nível curricular, os perigos da desculpabilização, *sem lugar para remorsos* (Marques, 1989), abrangem também tudo aquilo que existe na dinâmica escolar que não é matéria curricular, mas que efetivamente confere um contributo assinalável na transmissão de valores (Roldão, 1993; Valente, 1989b). Assim, o magno objetivo do desenvolvimento da pessoa do educando, que deveria ser interiorizado e explicitamente assumido por toda a Escola, como sentido e finalidade da ação educativa, estaria assim, *naturalmente*, a convergir apenas num período limitado durante a semana, em contexto de sala de aula, junto de um único educador (CNE, Parecer n.º 1/1998; Patrício, 1997)¹⁹¹. Tratar-se-ia assim, não de uma “escola bipartida”, mas de uma “Escola-ilhéu”, onde é manifesto o contraste entre o reduzido tempo específico disciplinar atribuído, mesmo funcionando da melhor forma possível, e o *mar de oportunidades* não capitalizado de forma intencional, que representa a vivência global de uma escola nas suas múltiplas valências e facetas (dimensão compreensiva).

Portanto, além da necessidade de minimizar a artificialidade das questões colocadas, ancorar as temáticas discutidas na vivência humana, evitar a conceção errónea, por parte dos alunos, de conceberem o civismo e a moralidade como segmentos estanques da realidade humana, surge também a necessidade de contrariar um processo de subsunção gradual. Esse é um processo de afunilamento que constitui o oposto duma abordagem global e compreensiva, onde todas as componentes da vida escolar estejam ativamente envolvidas na promoção de um *ethos* eticamente enriquecedor – postulado central da Nova Educação do Carácter¹⁹².

Ora, o argumento respeitante à diluição de responsabilidade, que assim legitimaria a transversalidade, é também utilizado pela perspetiva disciplinar, no sentido de se propor como uma opção justificada. Perfilhando esse desafio como obstáculo sério, o Conselho Nacional de

¹⁹¹ Nesse sentido, podemos parafrasear Manning que, quase no final do século XIX, referiu que a Educação no seu sentido formativo, não pode ser tomada em doses uma única vez por semana, nem mesmo uma única vez por dia, mas tal como o sal confere sabor à comida em toda e qualquer refeição, assim a Matemática e a Língua Portuguesa e as demais matérias, as maneiras e os exemplos dos docentes, deverão ser impregnados com essa dimensão (citado em Arthur, 1995). O que também nos relembra novamente o pensamento de Dewey (1909/1975), quando sustentava que a educação moral não poderia ser divorciada do currículo escolar, mas ao invés, infundido através de toda a sorte de valências presentes nas comunidades educativas (agências, *instrumentalidades* e materiais).

¹⁹² A teoria da NEC não exclui a possibilidade de ter um curso separado para endereçar as questões do carácter, mas acentua o esforço de toda a escola em criar uma comunidade de virtude.

Educação já tinha alertado para o facto de que, disseminando “a educação para a cidadania por todas as disciplinas, sublinhando só a sua dimensão transversal, se acabe por torná-la realmente invisível”¹⁹³, pois cada um dos responsáveis educativos contará que os outros a desenvolvam” (CNE, Parecer n.º 2/2000, II, 14). Assim, temos uma argumentação circular sem aparente solução, no que concerne à responsabilização e sua potencial diluição nas práticas dos educadores. Isto é, por um lado, a Educação para a Cidadania ser objeto de tratamento disciplinar, obvia a diluição de responsabilidades, que é por outro lado, exatamente o que se pretende evitar com a perspetiva da transversalidade¹⁹⁴. No Quadro 13 seguinte, temos então os argumentos que legitimam ambas as posições.

Quadro 13. Argumentação circular da transdisciplinaridade e disciplinaridade

DEFESA DA TRANSDISCIPLINARIDADE	DEFESA DA DISCIPLINARIDADE
Argumenta-se que a responsabilidade, sendo inequivocamente de pelo menos <i>alguém</i> , conduz na prática à demissão <i>inevitável</i> dos demais, tornando-se numa crítica à disciplinaridade, e, conseqüentemente, à defesa de todos assumirem uma idêntica responsabilidade partilhada.	Sustenta-se que, sendo a responsabilidade de todos, na prática ninguém a assume, levando assim à defesa de se ter pelo menos uma disciplina, sem detrimento do envolvimento de outras, para que essa responsabilidade seja pelo menos satisfeita.
DILUIÇÃO DE RESPONSABILIDADES	

5.2.4.2. Considerações finais

Como sair desta circularidade argumentativa? Apresentamos de seguida quatro argumentos que apoiarão uma das perspetivas, reconhecendo contudo que se trata de um apoio insuficiente para uma resolução definitiva do impasse gerado por esta problemática. Porventura, ter-se-á uma resposta mais robusta e pertinente se, em cada estabelecimento de ensino, outras variáveis forem contempladas, permitindo uma análise mais contextual.

Em primeiro lugar, quando um docente sabe que existe uma área obrigatória enquadrada no currículo (Desenvolvimento Pessoal e Social, Formação Cívica), cuja designação clara e explicitamente consagra a dimensão cívica e moral, pode considerá-la como o meio mais privilegiado e porventura único desses objetivos (aspeto que veremos salientado no estudo empírico). Quando um docente, sabendo que existe essa *disciplina-garante*, e, simultaneamente, se confronta no seu quotidiano pedagógico, com um conjunto de vários desafios prementes (e.g., indisciplina, necessidade de cumprimento de programas, manuais), tenderá a alijar as suas

¹⁹³ Na experiência britânica de implementação da Educação para a Cidadania, tem-se utilizado a expressão “everywhere is often or could mean nowhere”, para chamar a atenção dos perigos decorrentes da perspetiva transversal - invisibilidade curricular (Ofsted, 2006). Com efeito, em Portugal, o CNE já se tinha pronunciado por ocasião do debate que antecedeu as mudanças educativas ocorridas em 1989 (Parecer n.º 6/1989), sustentando, para justificar a existência de um tempo curricular próprio, a dificuldade das disciplinas, contemplarem outros objetivos que não fossem os seus próprios, conforme atestaria já no início da década de noventa do século XX a experiência internacional (Campos, 1992).

¹⁹⁴ A crítica em relação à transversalidade poder incorrer em doutrinação dissimulado e sub-reptício, é abordada no capítulo quatro.

responsabilidades nessa matéria, até porque não existe um mecanismo concreto de supervisão (o Despacho n.º 19308/2008 associou somente a supervisão, planeamento e avaliação às ACND).

Numa segunda linha de argumentação, sabemos que no regime de complementaridade, a transversalidade pode ser perspectivada como um complemento (suplemento) da disciplinaridade. Mas, simultaneamente, a disciplinaridade legitima-se pela suposta fragilidade intrínseca em matéria cívica e moral dos outros ramos de saber, no plano das práticas. Se a abordagem disciplinar é insuficiente, não havendo transversalidade ao nível do currículo implementado, porque mantê-la¹⁹⁵? Mas se a perspetiva transversal realmente funcionasse, qual a razão substantiva de ter concomitantemente um espaço específico inscrito pontualmente na agenda semanal, com as potenciais consequências já apontadas?

Em terceiro lugar, por um lado, parece-nos que é mais confortável e menos exigente para a Escola ter uma abordagem estritamente disciplinar, pois a grave responsabilidade afunila-se e resume-se a um espaço, a um professor, a um único momento semanal, ilibando, pelo menos no nível da primeira e maior responsabilidade, não só todos os demais educadores, mas todas as *oportunidades*. Por outro lado, num regime de coexistência de ambas as estratégias, opção prevalecente nas políticas educativas em Portugal, as críticas decorrentes de uma abordagem exclusivamente disciplinar, são diluídas pela existência da dinâmica da infusão curricular, independentemente da sua objetiva expressão.

Em quarto lugar, é possível salvaguardar que as importantes rubricas que a Cidadania encerra, além da tónica ética (democracia, identidade nacional e global, coesão e diversidade social, participação cívica e política, economia, etc.), são endereçadas pelas demais disciplinas curriculares, nomeadamente as de ciências sociais e humanas.

Por tudo aquilo que foi explanado nesta secção, e com base no percurso que desde 1986 as políticas e práticas educativas em torno da FPS, e tendo já em consideração os resultados do estudo empírico (nomeadamente a forma como a Formação Cívica está a ser lecionada), pensamos que a diluição de responsabilidades torna-se mais premente no regime de complementaridade, independentemente de qual estratégia é considerada a abordagem suplementada. Estamos assim inclinados, no contexto do Ensino Básico público, a favorecer exclusivamente a exigente perspetiva assente na transversalidade curricular, entendida na sua aceção lata, sendo assim concordantes com a tónica prevalecente no seio da Nova Educação do Carácter.

¹⁹⁵ Numa perspetiva exclusiva de clarificação de valores, de discussão de valores, faria sentido ter esse momento particular, mas num paradigma de educação moral vinculado à ética da virtude, seria uma contradição termos de sustentar essa disjunção. Os momentos de reflexão e ponderação clarificadora deveriam estar regularmente presentes nas diversas áreas do saber. Na investigação de doutoramento empreendida por Menezes (1998, p. 393), reconheceu-se que o DPS, com base num estudo de caso, não potenciou os efeitos da reforma, levantando-se a hipótese da disciplina ter-se constituído “como uma experiência relativamente pontual face ao conjunto do currículo”.

5.3. Síntese do capítulo

Estamos em condições de responder à questão de investigação onde inquirimos sobre as diretrizes e o enquadramento das políticas educativas em prol de uma intervenção na formação do carácter dos alunos. São alguns contributos para a constituição da genealogia histórica interpretativa, que desde 1986, enforma as políticas educativas em torno da Formação Pessoal e Social no sistema educativo português. No processo que iniciou formalmente em 1986 na área de FPS, podemos destacar algumas características que têm estado presentes, as quais constituem-se como obstáculos a suplantarem para uma real operacionalização da EPC em contexto escolar.

As políticas educativas consagram explícita, notória e reiteradamente a responsabilidade da Escola em providenciar de forma gradual, sistemática e compreensiva uma formação que não se confine à esfera técnico-científica. Essa preocupação tem sido manifesta na CRP, na LBSE e nos demais normativos subsequentes que concretizaram as linhas orientadoras globais incluídas no quadro legal da Lei de 1986, no sentido de conceder diretrizes e definir estruturas educativas em prol da FPS em contexto escolar. Nesse processo, tem sido defendido a existência de um tempo próprio curricular, em complementaridade com a dimensão transdisciplinar da Formação Pessoal e Social e Educação para a Cidadania. No entanto, têm existido “flutuações” no que concerne ao plano da concretização da FPS, potencialmente inibidoras desse desenvolvimento almejado – que a Escola seja um centro de aprendizagem ética para todos os que nela interagem. O DPS foi considerado um “nado morto”. Anos mais tarde, a FC tornar-se-ia, em termos práticos, “um moribundo” que apenas sobrevive devido à ligação compulsiva a uma máquina curricular artificial. Com base na análise diacrónica das políticas educativas em torno da FPS, as evidências apontam para que a perspectiva disciplinar, mesmo sendo uma ACND, com um corpo docente desmotivado e sem preparação adequada ao nível da formação inicial e contínua, com a utilização do tempo semanal para a resolução de problemas específicos e para tratar de burocracia relativa à turma ou oriunda do exterior, seja largamente uma experiência falhada desde a reforma curricular de 1989. Relativamente à perspectiva transdisciplinar, temos tido uma situação semelhante (*inanidade operativa*), apesar do apoio da academia e de estar consagrada nos textos normativos. Somos assim concordantes com a análise de Pacheco (2000), relativamente à implementação da reorganização dos planos curriculares em 1989, mas compreendendo agora o arco temporal de 1986 a 2012. A afirmação e consolidação da cidadania, apesar das tentativas de colmatar as lacunas diagnosticadas, após as mudanças empreendidas em 1989, continuam a enfrentar obstáculos *endémicos*, dissipando-se desse modo os objetivos concernentes à dimensão humana perspectivados na educação básica pública.

A tese da existência de um divórcio entre o currículo escolar e as preocupações da FPS é um diagnóstico credível, quer sendo perspectivado exclusivamente tendo em consideração uma

única disciplina ou ACND, quer lidando com um grupo de matérias. A formação, mobilização e motivação dos professores, agentes determinantes para o sucesso da área, são extraordinariamente incipientes, apesar das evidências e das recomendações em encetar resolutamente mudanças concretas. Não tem havido uma referência regular e consistente em relação à qualidade axiológica do docente, como modelo dos valores que se pretende transmitir. O papel da liderança também não é perspectivado como tendo uma responsabilidade acrescida quer na mobilização, exemplo e demonstração de qualquer dimensão que se possa sublinhar no plano da Cidadania.

O hiato entre o currículo enunciado e o currículo implementado, em matéria de FPS, tem sido evidente. A causa radica mais além do que a não obrigatoriedade e da não implementação à escala nacional de determinada estratégia, tornando a sua não-consecução generalizada e geral preocupante, quer tomando em consideração os recursos humanos e financeiros que têm sido alocados (principalmente desde 2001), quer pesando as consequências negativas em termos de disrupção do relacionamento pedagógico e secundarização das preocupações ao nível moral e cívico. Constatámos que o percurso histórico desse intento no sistema de educativo público mostra que o vetor legislativo tem sido insuficiente¹⁹⁶ (Estrela & Caetano, 2010, pp. 9-10). Não obstante, a relativa falência, em termos globais, atribuída à generalidade das propostas vigentes desde 1989, não nos podem fazer esquecer que em todas elas existiram e têm existido efetivamente espaços concretos positivos de FPS dos alunos.

Como segunda faceta, refira-se que o debate tendeu a polarizar-se, assumindo-se posições maniqueístas, por vezes pouco elucidadas e eivadas de premissas e receios ideológicos. Tem existido dificuldades ao nível da clarificação conceptual em torno da responsabilidade educativa da Escola. Conceptualmente, é uma área que tem tido designações várias (formação pessoal e social, educação para a cidadania, formação carácter, moral e cívica), quer em termos de objetivos propriamente ditos, quer em termos de espaços curriculares concretos que servem de mediadores entre os alunos e os intentos preconizados (formação cívica, desenvolvimento pessoal e social). Por um lado, era apontada uma posição conservadora, diretiva, doutrinadora, fomentadora da moralidade heterónoma, promovedora de uma metodologia inculcadora e com possíveis associações à religião. Por outro lado, um projeto emancipador, liberal, promotor de autonomia, profissional, na linha do que mais de moderno se está a fazer no campo educacional. Parece-nos que o debate em Portugal sobre a FPS em contexto escolar, ainda não passou da fase de colocar as duas posições em aguda oposição, como se fosse de todo impossível reconhecer

¹⁹⁶ A prolixa verbosidade no plano social, cívico, psicológico e moral, não tem tido a correspondente expressão na implementação dos desígnios que a LBSE consagrou e a partir da qual se edificaram. Se o currículo conseguido, no plano da formação pessoal e social, estivesse somente dependente do agente socialização *Escola*, tendo em consideração somente as estratégias essenciais e principais que foram consagradas (a complementaridade das abordagens disciplinares e transdisciplinares), estaríamos a assistir, num olhar global, a um cenário consternador no crescimento integral das gerações mais novas em Portugal.

simultaneamente a capacitação nos conteúdos e também nos processos, como metas válidas no processo educativo ao nível da formação moral e cívica. A agudeza e a tensão em dirimir argumentos não agilizou o processo, antes pelo contrário, sendo mais um vagaroso debate bipolar, fomentado pela nebulosidade conceptual e pelas associações históricas derivadas da experiência de doutrinação que o sistema público teve no período do Estado Novo. Essa polarização esteve também bem visível na Revisão Curricular realizada pelo governo de coligação do PSD-CDS com a determinação da não obrigatoriedade da Formação Cívica, marcando assim uma descontinuidade abrupta da política educativa, desenvolvida pelos governos socialistas nos últimos anos. Aliás, se a captura da concretização curricular pela ideologia política, for de facto uma realidade, estamos perante uma dificuldade estrutural séria (devido ao ciclo rotativo na governação política), na condução e manutenção de uma política consentânea e credível em matéria de FPS em Portugal. Nas palavras de Júlio Pedrosa, Presidente do Conselho Nacional de Educação em Fevereiro de 2009, “ainda não nos entendemos sobre o que é educar” (Lusa, 2009, 18 de Fevereiro), revelando um *síndrome emulador* no que diz respeito às várias dimensões associadas à educação pretendida. Recomendamos que exista um consenso relativamente à FPS (conteúdos, objetivos e metodologias) ao nível dos três partidos políticos que compõem o arco governativo, pois trata-se de uma matéria de interesse estratégico para o país, cuja implementação e efetividade não se compadecem com o processo incaracterístico vivido desde 1986.

Decorrente do ponto precedente, outra marca distintiva deste processo, iniciado em 1986, é o seu carácter peculiar e paradoxal. Como já vimos, o processo da FPS no nosso sistema educativo, gerou-se no meio de um quadro difuso onde conceptual, operativa e metodologicamente (aliás, domínios interdependentes), eclodiram posições diferenciadas geradoras de situações peculiares. Note-se como a própria configuração curricular do DPS surgiu pouco vinculada à LBSE e ao DL de 1989, afastando-se acentuadamente da matriz axiológica do DL de 89. Registe-se a passagem da FPS a subdomínio da Educação para a Cidadania em 2001, ficando esta última como o arco conceptual que compreende todo o sistema curricular. Já em 2012, a Educação para a Cidadania pode ser simultaneamente o desiderato transversal e a disciplina autónoma. Lembramos ainda as oscilações e ênfases variadas na própria substância diretiva (e.g., axiológico, psicológico, social) e as leituras diferenciadas perante o mesmo normativo, traduzindo por parte dos inúmeros intérpretes envolvidos, aquilo que designámos por hermenêutica subjetiva. Já para não referir o facto da proposta da Comissão Episcopal ter vingado, no sentido da disciplina de DPS funcionar em alternativa à disciplina de EMR, contra tudo e contra todos. Ou mesmo o paradoxo, que resulta do reconhecimento que, pelo menos até 2000, a prioridade no domínio da FPS tinha sido a interiorização de valores

concretos por parte dos alunos (Campos, 1997), em detrimento da promoção do raciocínio moral ou da clarificação dos valores. Ora, têm sido precisamente estas últimas duas metodologias, ironicamente, aquelas que têm predominado nas posições académicas de educadores envolvidos na área, expressas particularmente no programa do DPS (C. Figueiredo, 2005).

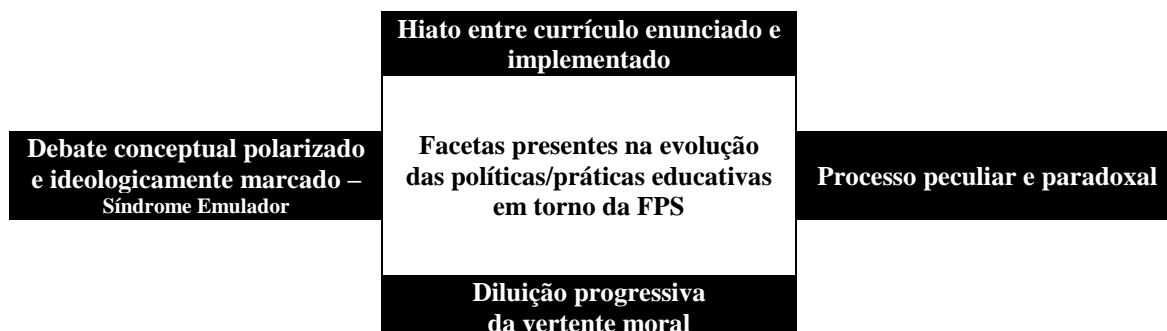
Em quarto lugar, temos aquilo que poderíamos designar de diluição progressiva do eixo axiológico na sua vertente moral e ética, principalmente ao nível dos referenciais emanados pela tutela. Esse facto não tem sido certamente um trajeto linear, bastando recordar a ênfase que o DL de 1989 concedeu à esfera dos valores espirituais, morais e cívicos, num paradigma de reflexão e interiorização. Nos anos seguintes, o desenho curricular e a metodologia do DPS relevaram uma direção diferente. Mais tarde, depois da mudança para a “cidadania”, o documento de política educativa relacionada com as ACND de 2008 reflete marcadamente esse distanciamento. Na verdade, conforme Campos (1992, p. 15) assinalou, a designação da FPS, que perdeu visibilidade no âmbito das políticas, remetia mais depressa para a ideia de educação moral ou do carácter.

O balanço das políticas educativas, à luz da Educação do Carácter como estratégia de educação pessoal e social, aponta para uma não existência de uma linguagem coerente que tenha permitido uma descrição dos valores e do próprio desenvolvimento do carácter nas escolas portuguesas. Os objetivos no plano moral não são muito claros, e em geral o discurso em relação à formação do carácter tem sido paulatinamente empobrecido. Tendo em consideração os objetivos, as metas da escolaridade e a introdução da Educação para a Cidadania em 2001, entendida transversalmente e os espaços curriculares privilegiados para tal, existe espaço para a consideração do desenvolvimento do carácter, mas de facto não tem existido nenhum acordo fundamental concernente à sua justificação e conteúdo. Nos documentos educativos oficiais não existe uma definição consistente do que significa a formação do carácter, à semelhança do que tem vindo a ocorrer no contexto educacional britânico (ver Revell & Arthur, 2007). Contudo, há uma ênfase no papel da escola no desenvolvimento cívico e moral, havendo claramente qualidades humanas explicitamente invocadas (autonomia, responsabilidade, solidariedade e liberdade), sugerindo que o modelo de educação moral, no âmbito das linhas mestras contidas no enquadramento normativo oficial, tende a incluir alguma forma de educação do carácter.

Em síntese (ver Quadro 14), a nossa análise sugere-nos que o processo de implementação e desenvolvimento da FPS no contexto do Ensino Básico público não tem, de todo, correspondido satisfatoriamente às expectativas que a LBSE fomentou. Esse processo tem sido moroso e polarizado, eivado de resistências ativas e passivas, detentor de peculiaridades e antinomias internas. Tem havido um hiato entre o currículo enunciado e implementado. O pilar axiológico tem perdido a primazia, remetendo a expressão *formação do carácter*, presente na

LBSE, com todas as implicações pedagógicas e metodológicas da abordagem, para uma reminiscência histórica temida, apesar da sua relevância e legitimidade no plano de uma Educação para a Cidadania compreensiva que não descure a sua essência ética.

Quadro 14. Síntese da genealogia interpretativa da FPS (1986-2012)



Porventura, com um contexto histórico-político de quase 50 anos que sucintamente descrevemos, seria difícil esperar um trajeto mais auspicioso, dadas as repercussões no plano educativo e consequentemente as fissuras ideológicas semeadas. Apesar da área de FPS ter surgido em 1986, o Ensino Básico público ironicamente reflete, no domínio da NEC, uma natureza embrionária. Mantendo-se os traços dominantes que nestas considerações focámos (dificuldades, ambiguidades e perplexidades), não se augura um futuro promissor, particularmente na consecução da meta pedagógica, expressa no texto fundador da LBSE, de contribuir efetivamente para a formação de cidadãos livres, autónomos, responsáveis e solidários.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

Nem tudo o que enfrentamos pode ser mudado. Mas nada pode ser mudado enquanto não for enfrentado.

(James Baldwin)

A base da evolução e da realização é a responsabilidade. Responsabilidade é o preço a pagar pelo direito de fazermos as nossas próprias escolhas.

(Alfred Montapert, Agenda Marista)

Seja generoso e afável, agindo com os outros como gostaria que agissem consigo.

(Confúcio, Agenda Marista)

Ajudar os outros é investir no tesouro valioso da própria vida.

(Anônimo, Agenda Marista)

A compaixão é a figura primeira e originária da responsabilidade indeclinável, reprodução e imitação do gesto primário do Deus Bíblico, que viu e teve compaixão de Israel na opressão do Egito.

(Sante, 1996/2005)

Neste capítulo procedemos à análise de dados e discussão de resultados, baseados nos dados empíricos recolhidos nos dois estabelecimentos de ensino integrados na nossa investigação. Os dados resultantes das entrevistas semiestruturadas e dos grupos-focais realizados, requereram a análise de conteúdo como metodologia de análise, no sentido de, com o maior rigor e objetividade possíveis, descobrir e compreender melhor a realidade subjacente ao material empírico recolhido. A análise permitiu a identificação das grandes dimensões desenvolvidas, e das categorias e subcategorias respetivas, processo que se ateve às regras de exclusividade mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade. O objetivo último foi ter um *corpus* relevante e passível de interpretações fundamentadas, e de inferências derivadas dos quadros de referência teórica utilizados (Bardin, 1977/1991).

Na análise empírica realizada, queremos primeiramente referir que, algumas categorias resultantes da nossa análise são de facto pré-categorias emanadas do enfoque axiológico escolhido, e também do papel de alguns elementos do domínio metodológico que incorporámos claramente no instrumento de recolha de dados, nomeadamente na entrevista semiestruturada. Essa convergência e delimitação já foram fundamentadas anteriormente.

Todavia, conforme viria a acontecer, incluiu-se mais uma categoria no plano das qualidades humanas, e também mais uma categoria de análise relativa à Família, contemplando-se dessa forma a faceta sistémica do processo educativo, e permitindo eventualmente análises posteriores, no que diz respeito ao grau de concertação e cooperação entre essa instituição social e a própria Escola. A esfera familiar não tinha sido inicialmente considerada por nós como dimensão a estudar¹⁹⁷. No entanto, reconhecemos, por outro lado, que não contemplámos todo o material empírico que seria passível de ser analisado, de forma a minimizar a dispersão, quer ao nível dos valores, quer no nível metodológico, e assim, poderemos centrarmo-nos numa análise aprofundada das dimensões que nos pareceram fundamentais.

Contudo, também é necessário mencionar que, dada a escolha de duas escolas diferenciadas ao nível do projeto educativo, e tendo sido utilizado para ambas o mesmo instrumento principal de recolha de dados, a conceção das categorias foi feita de forma a acomodar um leque mais amplo de análises e interpretações. Assim, existiu flexibilidade na condução da recolha de dados, o que conferiu alguma imprevisibilidade relativa à informação obtida, facto esse que se expressou de forma mais clara ao nível das subcategorias obtidas. Finalmente, assumimos que não era o propósito inicial desta investigação contrastar necessariamente os dois estabelecimentos de ensino, a sua natureza distinta, a sua dinâmica singular, nem tão pouco polarizá-los à luz das expectáveis diferenças entre ambos. Portanto, a

¹⁹⁷ Depressa constatámos que, os assuntos relacionados com a dinâmica familiar surgiam naturalmente, estando inextricável e profundamente vinculados com o foco do nosso trabalho de investigação – o desenvolvimento do carácter dos alunos. Desse modo, seria de facto insensato negligenciá-los na nossa análise.

análise de conteúdo foi feita em conjunto, salvaguardando-se no entanto a singularidade de cada um dos estabelecimentos, e salientando-se algum aspeto entre ambos que se tenha achado pertinente assinalar, relativamente aos objetivos da investigação e às possibilidades de investigações posteriores, onde essa destrição faça sentido e seja requerida.

6.1. Apresentação e análise dos dados empíricos

No processo de categorização, depois de uma análise vertical de cada uma das entrevistas, deparámo-nos com duas grandes áreas, que resultam em parte das duas grandes ênfases que a entrevista semiestruturada englobou. Em primeiro lugar, emergiu a dimensão das Qualidades Humanas que a Escola reconhece e valoriza como acervo axiológico passível de ser transmitido aos seus alunos. A outra grande área, emanada dos dados qualitativos obtidos, estritamente relacionada com a anterior, lida com toda a ação da comunidade educativa em prol desse ideário de valores salientado. Estamos assim, a ter em consideração, a estratégia e a metodologia aplicadas no desenvolvimento do carácter dos alunos. Com base nos depoimentos dos diversos interventores, constatámos que os dados se situaram, não raramente mesclados, nos planos da conceptualização teórica e filosófica, da avaliação da prática desses valores relativos principalmente aos alunos, e da própria operacionalização em termos pedagógicos dos traços de carácter considerados valorizados e necessários. Eis a categorização global dos dados empíricos nas duas dimensões estudadas (Quadro 15). Voltamos a reiterar que a natureza da investigação que fizemos não visa nem permite generalizações a partir dos resultados obtidos. As análises e problematizações limitam-se exclusivamente às duas escolas e aos participantes envolvidos (duas turmas e em cada uma delas, privilegiando as disciplinas de matemática e de português, a formação cívica, os respetivos docentes e 5 alunos de cada turma; mais um funcionário e um membro da liderança).

Quadro 15. Categorização global dos dados empíricos nas duas dimensões (valores e métodos)

Dimensões	Subdimensões	Categorias	Subcategorias
Qualidades humanas a instilar (traços de carácter valorizados e transmitidos)	Missão Escola	Metas educativas	
	Plano Pessoal (valores de índole individual)	Verdade (Humildade)	
		Responsabilidade	Cumprimento de deveres Gestão de prioridades
	Plano Relacional (valores de âmbito interpessoal)	Solidariedade (Generosidade)	
		Respeito	Obediência Tolerância
Ação da Comunidade Educativa (estratégias / metodologias/ aplicadas no desenvolvimento carácter)	Plano Pastoral <small>Estratégias Pedagógicas Pastorais (ações de ensino/atividades implementadas)</small>	Reflexão Conjunta Diária (sala)	
		Exortação Coletiva (sala)	
		Interação Adulto-Estudante (fora sala)	
		Parcerias Externas (fora escola)	
	Plano Estratégico/ Organizacional	Gestão Pedagógica do Currículo Formal	
		Desenvolvimento do Governo	Gestão Disciplinar Liderança
		Participação da Família	

Feito este enquadramento preliminar, consideremos primeiramente, com maior detalhe, a primeira dimensão. No âmbito das qualidades humanas, três sub-dimensões emergiram – a Missão da Escola e os Planos Pessoal e Relacional - cada um deles contendo categorias de análise.

Relativamente à primeira sub-dimensão, a Missão da Escola, estamos a considerar a essência da missão da missão educativa do estabelecimento de ensino, bem como as aspirações e desideratos pedagógicos no que concerne ao desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos. Assim, na única categoria respetiva, Metas Educativas, estaremos a considerar principalmente todos os elementos de carácter geral e os enunciados de cariz filosófico, que nos ajudam a perceber, não somente o âmago do propósito da existência da própria escola, mas também os principais objetivos a longo prazo estabelecidos para a vida dos estudantes, no que concerne à esfera não técnica do ensino.

No Plano Pessoal, temos valores de âmbito mais restrito à individualidade pessoal, os quais assumiram o estatuto de categorias, a saber: Verdade (Humildade) e Responsabilidade. A Responsabilidade engloba as subcategorias dos Deveres Académicos e da Gestão de Prioridades. No Plano Relacional, por seu turno, temos valores de âmbito interpessoal, onde a esfera de concretização dos mesmos se situa predominantemente nos relacionamentos dinâmicos entre pessoas. Aqui também, tais valores assumiram o estatuto de categorias, a saber: o Respeito e a Solidariedade. Na categoria do Respeito, temos as subcategorias da Obediência e da Tolerância. A categoria da Solidariedade (Generosidade) não tem subcategorias. O Quadro 16 seguinte condensa a estrutura de análise proposta ao nível da primeira grande temática – os

valores, ou utilizando a linguagem da NEC, os traços de carácter valorizados e passíveis de serem transmitidos aos alunos no espaço escolar.

Quadro 16. Categorização global: qualidades humanas

Dimensão	Subdimensões	Categorias	Subcategorias
Qualidades humanas a promover	Missão Escola	Metas educativas	
	Plano Pessoal	Verdade (Humildade)	
		Responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Deveres académicos • Gestão de prioridades
	Plano Relacional	Solidariedade (Generosidade)	
		Respeito	<ul style="list-style-type: none"> • Obediência • Tolerância

Assim, expostos já os critérios utilizados para a análise do discurso dos sujeitos entrevistados, bem como as dimensões identificadas nas entrevistas, e as demais fontes que forneceram os dados empíricos nesta investigação, apresentamos de seguida a análise conjunta das mesmas. Analisemos então, com maior detalhe, cada categoria de análise proposta, iniciando com a primeira dimensão, e com a primeira sub-dimensão atinente à Missão da Escola.

6.2. Qualidades humanas valorizadas e propostas

6.2.1. Análise da missão da Escola

6.2.1.1. Metas Educativas

Em ambas as escolas, existe a assunção de serem espaços educativos detentores de uma missão de transmissão de valores, em prol da construção de uma cidadania cívica (E3), na concessão de uma formação sólida (E12), ao invés de serem simplesmente instrutoras, de ficarem confinadas à transmissão de conhecimentos (E7, E10). A Escola é assim percecionada como tendo um objetivo global, fiel a um projeto de formação integral, não calculista, somente dirigido aos resultados académicos (E6, E7). Especificamente, o trinómio Responsabilidade-Respeito-Solidariedade (RRS), é considerado o “*grande objetivo da escola*” (E3), os “*valores que a Escola deveria apostar*” (E5), particularmente no contexto contemporâneo onde o sistema educativo, mais do que nunca, detém uma responsabilidade acrescida no domínio formativo (E9)¹⁹⁸. Numa palavra, “*a escola tem como papel fundamental o desenvolvimento das boas qualidades*” (E12).

¹⁹⁸ Todavia, duas docentes dessa escola onde tal foi sublinhado, reconheceram que apesar da importância que a Escola tem na promoção das qualidades humanas, “*na prática não tem, efetivamente não está a contribuir*” (E3), “*não tem estes valores [RRS] na agenda*” (E6).

Numa das escolas (Escola *Ómega*) é a própria missão¹⁹⁹ adotada que expõe, de forma facilmente perceptível e comunicável, o propósito central da instituição, a razão da sua existência. No caso empírico em questão, essa curta declaração encontra a sua expressão no lema que a Escola sustenta, baseado no pensamento do fundador. Os educadores e os próprios alunos conhecem o lema e invocam-no quando consideram a respetiva missão: “*formar bons cristãos e virtuosos cidadãos*” (E8, E13, E15, E16, por exemplo). Segundo Jorge (2004), a expressão do fundador Champagnat condensa o objetivo da Educação Marista, englobando a ética (carácter) e a participação na *construção da cidade*, dado que a natureza antropológica do ser humano possui a dimensão espiritual e social. O lema foi parafraseado de forma pertinente, pelo menos parte dele (“*virtuosos cidadãos*”), contribuindo assim para a compreensão da natureza das metas pedagógicas. No sentido de entender melhor o que implica ser um virtuoso cidadão (Escola *Ómega*), a responsável pelo Centro de Recursos assume a imprescindibilidade de considerar-se conjuntamente direitos e deveres. Os alunos devem assim entender que “*uma grande virtude não é pensarem apenas naquilo que as pessoas têm direito, mas naquilo que as pessoas têm o dever*” (E15). Os alunos também estão bem conscientes dessa amplitude e daquilo que se intenta em termos de desenvolvimento holístico. Um aluno salientou que, desejando os pais que ele se tornasse um bom cidadão, uma boa pessoa, tinham por isso escolhido aquela escola (E16). Um outro disse ainda a esse respeito no mesmo grupo focal:

Eu acho que para além das qualidades académicas há sempre as qualidades e os aspetos humanos do nosso relacionamento com os outros mas, por exemplo, o lema da escola é criar bons cristãos e virtuosos cidadãos (...) E eu acho que quando pensamos no conceito de cidadão, os valores humanos, os valores académicos, valores intelectuais e culturais são sempre uma coisa, que pronto, está relacionada e aqui aprendemos um pouco de tudo. Não é só as matérias escolares (E16).

Idêntica opinião em relação a esse aspeto específico, da Escola dever ir mais longe, e não somente privilegiar a tecnicidade das disciplinas propriamente ditas, é prosaicamente evidente na voz de uma docente, quando se refere ao posicionamento errado que um educador pode adotar no seu discurso: “*...ponto final, a partir dali eu arrumo as minhas botas e não dou mais nada*”. Ao invés, o foco é contemplar o “*todo educativo*”, impelindo os educadores a tentarem “*dar tudo e mais alguma coisa*” (E9).

Surgiram dois aspetos na argumentação em prol de uma educação assim. Primeiramente, ao sair da escola, os alunos deverão ter sido educados de tal forma, ao ponto de se tornarem agentes ativos na construção de uma sociedade melhor (E3, E8). Os valores são importantes e constituintes da “*base de uma sociedade equilibrada*” e isso passaria pelos seus membros adotarem o trinómio RRS (E2, E4), ou por serem justos, trabalhadores e empenhados (E11). Ou

¹⁹⁹ A missão define, de forma perceptível e comunicável, o propósito central da instituição, a razão da sua existência para um determinado segmento de pessoas.

nas palavras de outro docente, que os alunos pudessem sair, no final do ano, com boas notas, mas que tivessem simultaneamente, por exemplo, o desejo de continuar a fazer voluntariado (E7). Em segundo lugar, existe ainda a tónica, relacionada com o aspeto anterior, de aliar a excelente formação científica, indispensável para uma futura intervenção profissional na sociedade de elevada qualidade, com a dimensão humana, com uma cidadania revestida e impelida pela virtude. Segundo a perceção de alguns educadores, as consequências seriam nefastas se tal conciliação não acontecer. Na conceção de um docente, por exemplo, os jovens daquele estabelecimento de ensino iriam provavelmente desfrutar de um grande sucesso profissional, “*mas tem que ser alicerçado com grandes valores humanos, porque senão...*” (E7). Uma docente ainda reconheceu, inclusive, que a Escola deve ajudar os alunos a granjear mais, e a ter metas pessoais elevadas, mas nunca comprometendo valores essenciais (E10). Quando a *parte humana* não faz parte da pessoa, e subsequentemente do seu futuro profissional, é imputado à instituição escola uma quota-parte dessa situação: “*houve aí uma parte da escola que falhou*” (E7). Por isso, determinadas qualidades humanas, como o trinómio RRS, são fundamentais para a construção de uma sociedade de futuro (E3).

Síntese e considerações. Nas representações dos educadores e educandos, existe a premissa de que as Escolas se propõem conscientemente comunicar valores, ideia que está em sintonia com os próprios Projeto Educativos da Escolas (PE *Ómega*, 2006/10; PE *Alfa*, 2009-13) e também com as linhas gerais do enquadramento normativo relativo à dimensão da formação pessoal e social. A consistência nesse particular é inequívoca. Todavia, convém assinalar, que tal premissa não é consentânea no mundo académico em relação à missão da Escola. Existe a posição da Escola se confinar exclusiva ou prioritariamente ao ensino académico, encarando a vertente instrutora como a sua principal missão, a qual consubstancia a sua primeira vocação de veiculadora do melhor legado cultural que a humanidade tem constituído até ao presente (Pombo, 2001, 2002). O professor António Nóvoa (2006) afirmou que a dicotomia mais recorrente, mais regular e controversa ao longo da História do pensamento educativo, tem sido o binómio Instrução-Educação.

Mas como vimos, as perceções não vão nesse sentido. Defende-se uma cidadania não perspectivada somente com base na formação técnica e científica, mas que se apropria de uma visão equilibrada entre direitos e deveres, entre *letras e virtude*, entre *conhecer e ser*. Essa cidadania não se retrai em granjear sucesso profissional, desde que este seja regulado por valores morais, os quais são determinantes para a possibilidade de um mundo melhor. Menezes (1999b, p. 29) sublinha que as dimensões da instrução e da educação não são, nem opostas nem mutuamente exclusivas, e a coexistência de ambas não implica necessariamente a minorização de alguma delas, na linha do que o *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*

(1998) afirmava que instrução e a educação são indissociáveis e de que devem ser combinadas de modo consistente e permanente. Na linguagem teórica da Nova Educação do Carácter, a *performance character* não pode prescindir do *moral character*, pois aquilo que se pretende alcançar em termos performativos usa *instrumentalidades morais*, sob pena do primeiro facilmente se deturpar em termos éticos (Lickona & Davidson, 2005). Essa liberdade humana defendida implica a compreensão de que os direitos e deveres devem estar vinculados, pois ao insistir-se exclusivamente nos direitos, isso gera efeitos perniciosos, na linha daquilo que foi consagrado na Declaração Universal dos Deveres Humanos de 1997. Tal cidadania é assim catalisadora de uma sociedade melhor, através de uma cidadania virtuosa vivenciada por indivíduos ativos, imbuídos de uma responsabilidade social esclarecida.

Uma última nota em relação à especificidade da missão da Escola *Ómega*. O objetivo, dos alunos se tornarem “bons cristãos”, fica somente remetido à enunciação do lema, não havendo, nos contributos dos educadores entrevistados, uma referência substantiva dessa dimensão que contemple o pilar da fé – eixo estruturante do projeto axiológico católico-marista. A percepção generalizada é de que a escola estaria a providenciar uma educação holística, na senda da expressão de Champagnat de “educar a criança toda, na sua totalidade”. Mas essa percepção, não faz plenamente justiça ao desejo do próprio fundador, da educação poder ser um meio privilegiado de levar os mais novos à adesão da fé cristã, de tal modo que compreendessem que para Deus foram criados e somente Nele a felicidade é encontrada (MEM, 1998/2003; PE *Ómega*, 2006-10). No discurso analisado, a dimensão religiosa, como vetor e meta educativa expressa na essência da missão marista, não surge desenvolvida nem vinculada explicitamente no processo de desenvolvimento do carácter. É uma discrepância assinalável entre o currículo pretendido e o currículo percecionado, dada a centralidade do eixo fé na configuração das dinâmicas relacionadas com a *cultura* e com a *vida*.

6.2.2. Análise do Plano Pessoal

No Plano Pessoal, conforme já salientámos, os valores restringem-se mais à individualidade pessoal, como a Verdade e a Responsabilidade. O Quadro 17 condensa a estrutura de análise realizada, ao nível do Plano Pessoal da primeira grande temática (Qualidades Humanas a instilar).

Quadro 17. Categorização: Qualidades Humanas – Plano Pessoal

Dimensão	Subdimensão	Categorias	Subcategorias
Qualidades humanas a instilar	Plano Pessoal	Verdade (Humildade)	
		Responsabilidade	Cumprimento de deveres Gestão de prioridades

Analisemos então a primeira categoria desta sub-dimensão – a Verdade.

6.2.2.1. Verdade (Humildade)

Nesta categoria seguimos o pensamento de Comte-Sponville (1995), o qual concebe a humildade como amor à verdade, mais do que qualquer outra coisa, incluindo a própria pessoa. Por isso existe uma submissão à verdade, na medida em que o ser humano, além de não ignorar o que é, reconhece também tudo o que não é. Com esse enquadramento, vejamos então os dados empíricos que sustentam esta categoria entendida nesses termos.

Tendo em consideração a voz dos estudantes, e na linha da concepção teórica marista, um aluno retorquiu, em primeiro lugar, que reconhecia a ação resoluta da Escola nesse sentido específico da sua formação moral. Nesse particular, ele reconhece: “...*acho que nos tentam muito inculcar a humildade*” (E16). Seguidamente, também tece considerações sobre os benefícios decorrentes na vida pessoal. Nesses termos, a humildade torna-se efetivamente uma “*mais-valia*”, segundo a expressão do próprio aluno. Longe de ser, na esteira da concepção aristotélica, uma fraqueza e uma expressão de menoridade humana, o reconhecimento dos erros (inevitáveis à condição humana) é um momento de aprendizagem, de se ter uma vida melhor, onde se evolui como pessoa na sua individualidade e na sua dinâmica interpessoal (E16).

Outro aluno assume mesmo que, através da ação escolar, “*percebemos que há coisas que devíamos mudar*” (E17). De facto, numa das aulas que assistimos, o DT questionou a turma, quais tinham sido os professores que atribuíram a nota qualitativa de suficiente no comportamento. Na linha daquilo que temos vindo a analisar, os alunos acertaram todas as situações (O₁).

Essa assunção pessoal, que evite a imputação ou a desculpabilização está na linha daquilo que o Diretor frisou, relativamente ao não cumprimento de alguma tarefa. Quando tal acontece, os alunos devem, sem subterfúgios e sem arranjar desculpas, ser honestos e reconhecer que não fizeram o correto (E1, E13). A “*assunção de responsabilidades*”, não imputa a terceiros a culpa resultante de um eventual incumprimento. Esse sentimento de culpa é exclusivamente individual, não é passível de ser transferido para outros. Claramente, a assunção transparente dos atos ou das omissões vividas é algo valorizado pelos diversos interventores educativos (E1, E7, E10, E13, E16). Um aluno afirmava: “...*se alguma coisa corre mal, ser responsável para assumir aquilo que a pessoa fez e não pôr a culpa nos outros*” (E16). Um docente, segundo as suas próprias palavras, as quais refletem o seu exemplo pessoal, o qual tenta transmitir aos seus alunos, testemunhava: “*quando eu falho, assumo, gosto de assumir*” (E1). Desse modo, realça-se a natureza do Eu que responde perante o próprio.

Outro aluno sustentou com veemência a dimensão de autenticidade correlata à humildade, que, em certo sentido, reconhece a pessoa enquanto entidade única, a qual incorpora virtudes bem como limitações. O seu apelo é que não se ceda à tentação de viver segundo a opinião exclusiva de terceiros e assim não escamotear a sua verdade ontológica. Ele sustenta que *“acima de tudo nós devemos ser nós próprios, não tentarmos ser mais ninguém (...) se formos nós próprios...não estamos a ser outra personagem, estamos a ser autênticos e as pessoas vão-nos aceitar por aquilo que nós somos e não por aquilo que nós tentarmos ser”* (E16). É uma apologia contra a hipocrisia, cuja raiz motivacional condiciona a existência da própria humildade, porque o reconhecimento de falhas morais não é compatível com a obsessão de criar uma personagem, que é em última análise, não verdadeira.

Síntese e considerações. A Verdade, como valor, é reconhecidamente um eixo importante na estruturação do carácter de uma pessoa²⁰⁰. Na aceção particular que temos sublinhado, segundo a teoria da NEC, a humildade faz parte das virtudes principais inter-relacionadas para a constituição de um carácter forte (Lickona, 1991). Além da importância plasmada desse valor, conforme vimos, a humildade é um elemento estruturante na dimensão afetiva do carácter (decisiva na articulação entre o pensamento e a ação moral) – amar o bem – pois essa dimensão requer a capacidade e a vontade em reconhecer e corrigir as falhas morais. A humildade ajuda a lidar com o orgulho, fonte de arrogância, promotor da ira e obstáculo ao perdão. Em extremo, o orgulho leva o ser humano a considerar como correta uma ação má. Essa percepção da humildade, perfilhada por vários autores, como vimos, e pela própria teoria, não é condizente com a tese aristotélica, quando concebeu a humildade como extremo a evitar, juntamente com a vaidade, e assim ficar aquém do justo equilíbrio que se expressa na denominada magnificência. Claramente, Aristóteles não tinha o mesmo enquadramento conceptual, focando ao invés na forma como a pessoa lida, não com as falhas, mas porventura com o sucesso material e as conquistas pessoais²⁰¹, mesmo no plano moral (Comte-Sponville, 1995)²⁰².

²⁰⁰ O Fórum Nacional para os Valores em Educação na pluralista sociedade britânica, apresentou-a como sendo um valor nuclear que poderia ser partilhado por todos, independentemente da classe, do sexo, da etnia ou da religião (Arthur, 2003c). No nosso contexto, Estrela (1995) empreendeu uma investigação relativa às representações de professores, procurando saber quais os valores que os docentes procuravam que os seus alunos adquirissem através da prática pedagógica quotidiana. Um dos valores mais importantes, a par da responsabilidade e do respeito pelos outros foi a verdade (70,9%).

²⁰¹ É uma qualidade enaltecida de tal forma, que chega a referir a sua preferência por ter alunos que sejam humildes, do que estudantes com notas máximas, mas sem essa dimensão. Ou, porventura, só terem como alvo a excelência académica, desconsiderando, no entanto, tudo e todos. *“Eu prefiro alunos que sejam humildes e que trabalhem de forma a mostrarem o trabalho mas pela humildade, do que alunos que têm 20, 20, 20, e só vejam numa direção”* (E7). Mas a humildade não é somente consagrada no plano teórico, pois os exemplos dados nas entrevistas focaram aspetos vinculados à ostentação. Um docente, depois de ter considerado muito importante, especialmente tendo em consideração a contemporaneidade e o perfil dos alunos, pois *“têm muita falta de humildade”*, justificou essa constatação devido a não terem carência de nada, ou não têm que fazer esforço para obterem as coisas, *“tudo cai de paraquedas”* (E7). Os jovens têm assim todos os artefactos tecnológicos à sua disposição e a dimensão humana é consequentemente enfraquecida.

²⁰² Comte-Sponville (1995) concede ainda voz a Spinoza e Kant, os quais contrariam também o pensamento aristotélico de considerar a humildade, a baixaza ou falsa humildade, como desestima ou desprezo de si. Trata-se, ao invés, da consciência da fraqueza e o sentimento (tristeza) do pequeno valor moral, reconhecido por alguém, em comparação com a lei.

Podemos afirmar que esse pensamento está em sintonia com a filosofia educacional marista, nomeadamente com a conceção da “violeta *humildade*”²⁰³. Principalmente, na voz dos alunos, a humildade surge como sendo uma variante da honestidade, exercida sobre si próprio, uma autenticidade pessoal num domínio desafiador de reconhecer falhas. Trata-se portanto de ser verdadeiro, em primeiro lugar consigo mesmo, e assim evitar a vivência hipócrita junto de terceiros. Decorrentemente, assim entendida, é legítimo asseverar, que a humildade seja um elemento que permeie a dimensão emocional do carácter, pois assume-se como faceta imprescindível de qualquer traço de carácter do espectro moral. Efetivamente, segundo Baptista (2011), a singularidade humana também se constitui, pela capacidade de se consciencializar como pessoa inserida no mundo, visando a melhoria da sua conduta. Assim procedendo, dignifica-se a própria vida, como Sócrates defendia através da maiêutica (*arte de gerar conhecimento através do diálogo reflexivo consigo próprio*).

6.2.2.2. Responsabilidade

Importância do Valor. É o próprio Diretor da Escola Ómega, que reconhece a forma como o estabelecimento privilegia a responsabilidade, considerando-o um valor estruturante e primordial no dia-a-dia. Aliás, ele destacou-o como sendo o elemento mais forte na ação docente em prol da formação do carácter. A importância deste traço de carácter foi ainda enaltecida por uma docente, ao referir-se a ele como condição necessária para se conseguir fazer um trabalho bem feito, quer ao nível pessoal quer ao nível profissional (E8, E13), e pelos alunos, que sublinharam especificamente a preparação para o “*futuro*”, aspeto reiteradamente focado como sendo de relevância estratégica (E17). Consequentemente, estar na escola é a manifestação de uma atitude responsável que permitirá, potencialmente, uma integração futura na sociedade, facto esse que passa incontornavelmente pelo exercício de uma atividade laboral. Um aluno afirma nesse sentido: “*Nós estamos aqui nesta escola por algum objetivo; esta escola ensina-nos a ser responsáveis pelo futuro... não sermos aquelas pessoas que não trabalham e que...*” (E16). Vamos contemplar de seguida a conceção do valor expressa nas duas subcategorias mencionadas.

Deveres Académicos. Na voz dos educadores e dos alunos, a responsabilidade é perspetivada em torno daquilo que poderíamos designar cumprimento de deveres, como *uma tarefa que é necessário cumprir*, sendo estes do foro académico. As obrigações focadas, exemplos concretos de um aluno responsável, relacionaram-se com a assiduidade, pontualidade, fazer os trabalhos de casa, honrar os prazos, trazer o material necessário para a aula e preservá-lo, não ser passivo em relação às diretrizes do docente (E9), tomar atenção à matéria

²⁰³ A humildade é uma das designadas *três violetas*, onde a pessoa se conhece e aceita a verdade a seu respeito - numa palavra, é honesta consigo própria (MEM, 1998/2003).

dada na aula, preocupar-se em ter bons resultados acadêmicos (E16, E17). Essas dimensões devem ser realizadas com esforço e diligência, mesmo que seja algo que não se goste (E7, E8, E15). Em síntese, o estudante responsável, segundo a voz dos alunos, é aquele que é diligente e preparado, acompanhando ativamente o processo de ensino-aprendizagem (E18), não se *pendurando* nos outros colegas (E16, E17).

Particularmente, nas aulas observadas da Escola *Ômega*, nomeadamente naquelas que os Diretores de Turma intervinham (no âmbito da Formação Cívica), pudemos constatar uma preocupação²⁰⁴ clara na sensibilização e na promoção de uma atitude que culminasse em bons resultados acadêmicos. O desejo referido por um DT perante a turma no final de uma aula é elucidativo: *“gostava que passassem todos...que fossem a melhor turma em termos académicos”* (O₁). Os próprios alunos, no contexto do grupo focal, referiram um episódio ocorrido em Formação Cívica que ilustra a ênfase dada ao eixo académico: *“No princípio o professor mostra-nos sempre a média do terceiro ciclo, o número de negativas e essas coisas, nós por exemplo apercebemo-nos que, no nosso caso, a nossa turma é a que tem a melhor média do terceiro ciclo todo”* (E16).

Uma última nota em relação ao assunto dos deveres académicos. Um grupo expressivo de entrevistados, pronunciou-se negativamente em relação ao que foi designado por eles de *facilitismo* (E1, E2, E3, E6, E8, E14, E16, O₂₉). Em termos sintéticos, a fasquia do grau de exigência tem sido gradativamente nivelada por baixo, implicando reduzidas aprendizagens (E1, E8). Em termos concretos, por exemplo, os alunos perante um texto não conseguem extrair as ideias principais (O₂₉). São situações que *“se fecham os olhos”* (E3), envolvidas no discurso do *“coitadinho”* (E14). *“Vão passando tipo de empurrão”*, *“não vão levando bagagem nenhuma”* e *“depois chegam ao 10º ano e esbarram-se ao comprido”* (E14). A avaliação, inclusive os exames do 9º ano, não têm qualquer rigor (E2, E8). A nível da avaliação interna, uma DT chegou ao ponto de referir que não acreditava nas notas mais elevadas que eram dadas. Na sua opinião, o sistema de ensino básico público está, na sua esmagadora maioria, a formar analfabetos. A Escola pública tornou-se, segundo a sua expressão, um *“adolescentário”*, com todas as características de um infantário: não para crianças em idade pré-escolar mas para adolescentes, no sentido de ser um espaço em que os alunos estão, porque têm que estar, e onde

²⁰⁴ Na nossa opinião, houve vezes que essa persuasão foi excessiva, não somente pelo tempo em que se detiveram em torno do assunto mas pela forma quase obstinada de lidar com ele (e.g., O₃, O₄). Com solenidade e com um ar taciturno o DT dirige-se aos alunos: *“hoje é um grande motivo de tristeza, para mim, para vocês, para o Conselho de Turma, mas sobretudo para os vossos pais”*. Aliás, a pressão vinda das famílias é claramente reconhecida, quando o DT desabafa perante os alunos que *“desde 2ª feira que recebo telefonemas dos vossos pais, expressando a sua preocupação”* e consequentemente *“essas notas têm que mudar; dos 30 alunos, 29 poderiam ter feito melhor; eu vou pedir aos professores que vos passem trabalhos adicionais”* (O₃). *“Ó meu amigo [], as suas notas são uma lástima”*, dirigindo-se a um aluno perante toda a turma. Essa pressão dupla foi denunciada por uma outra aluna na própria aula totalmente devotada ao estabelecimento de estratégias devido aos resultados académicos do primeiro período, quando desabafa: *“deixe-me de massacrar, já fui massacrada em casa e agora estudo todos os dias...vá...podem rir...”* (O₃).

aprendem algumas coisinhas (O₂₉). As consequências, ao nível do desenvolvimento do carácter dos alunos são apontadas pelos educadores: faz com que os alunos cresçam com a ideia de que se obtêm as coisas sem esforço (E2), *“o aluno deixa de ser exigente com ele próprio devido ao facilitismo, perde a motivação, entram no deixa andar, as coisas vão-se resolver. Porque vamos fazer? Para quê? Não me acontece nada”* (E6).

Em síntese, temos portanto uma subcategoria relativa ao cumprimento de deveres, os quais são basicamente de natureza académica e cujas demandas surgem no quotidiano, deduzindo-se desse modo a importância colocada na formação académica pelo estabelecimento de ensino, e como o valor da responsabilidade se circunscreve ao investimento nos estudos do aluno. Como um docente reconhecia, não é muito abordado, no âmbito da responsabilidade, aquilo que metaforicamente designou como o *“copo da vida”* (E11).

Gestão de Prioridades. Como segunda subcategoria, temos a Gestão de Prioridades, que surge estreitamente vinculada aos estudos académicos. Pensamos que os alunos captaram bem a essência dessa dimensão quando asseveraram que a responsabilidade passa também por pôr *“os compromissos à frente dos interesses pessoais”* (E19), ou *“...uma pessoa responsável sabe o que tem para fazer e faz, não deixa para os outros ou assim”* (E17). Para um docente, esse desafio expressa-se numa *“planificação de atividades”*, processo onde o discernimento das coisas que são mais importantes é central (E11). Aliás, numa das aulas alertou, nesse sentido, que por vezes nem sempre é possível contrariar as opções que se toma na vida. Inclusive, mencionou que os resultados na disciplina de Matemática no final do básico teriam repercussões na entrada no ensino superior (O₂). Foi realçado que a gestão de prioridades, como competência ética, não é, presentemente, fácil de adquirir, pois a panóplia de estímulos exteriores à Escola (tv, computadores, internet e o próprio exercício da liberdade) é um dado incontornável e em certo sentido avassalador. Esse quadro contemporâneo concorre paralelamente com os estudos, particularmente prejudicando a concentração, e o próprio interesse nas diretrizes pedagógicas propostas pelos docentes no quotidiano escolar (E9). Chegou mesmo a ser reconhecido que, nos dias de hoje, estamos perante o maior desafio que as gerações mais novas têm que lidar, tornando assim as escolhas mais difíceis de fazer: *“agora têm muito mais coisas que os chamam a não estudar, (...) o leque de opções é muito grande e portanto eu acho que o grande desafio é mostrar-lhes como saber escolher e para eles o grande desafio é saber escolher”* (E11).

É um estudante que assim sintetiza as duas dimensões do valor em consideração (cumprimento de deveres e gestão de prioridades), quando afirma que, na sua conceção, um aluno responsável *“é um aluno que faz as escolhas acertadamente”* e *“sabe diferenciar o espaço para descontração e o espaço para o estudo”* (E17).

Avaliação do Valor. Finalmente, uma palavra relativamente ao domínio da avaliação deste traço na vida dos alunos (currículo conseguido). Aludiu-se, a esse respeito, ao facto de existirem alunos mais responsáveis do que outros, havendo assim o reconhecimento da hierarquia de valor associado. Globalmente, os alunos e os professores de ambas as escolas, que se pronunciaram em termos da sua avaliação deste traço de carácter, manifestaram preocupação, nomeadamente em termos de atenção e realização das tarefas propostas. Os próprios alunos de uma turma referiram que, nesse aspeto específico, “*grande parte da turma não é responsável*” (E18). Em geral, “*não trabalham, não estudam (...) não demonstram grande interesse nas atividades escolares*” (E3). Outra docente também se queixou nesse sentido, no aspeto concreto do cumprimento das obrigações mencionadas, a desconsideração que as suas intervenções tinham perante alguns alunos. Na sua opinião, quando aborda alguns estudantes, “*aquilo entra a 100 e sai a 200*” (E9). Além da questão do incumprimento propriamente dito, é a postura, a displicência e a incompreensão²⁰⁵ demonstrados em situações de incumprimento ou de limitações académicas, facto que tem suscitado a perplexidade dos interventores educativos, perante esse posicionamento infundamentado e inesperado (E10, E14, O₁₅). E, por outro lado, “*começam a manifestar cada vez mais tarde*” (E10) a responsabilidade, denunciando um quadro vivencial onde “*a maturidade não corresponde à idade*” (E4), nesse importante domínio do carácter dos alunos.

No entanto, com base na observação de aulas que efetuámos, foi notória que na escola *Ómega*, a adesão dos alunos às atividades propostas, era substancialmente maior em todas as disciplinas analisadas, e que a pontualidade²⁰⁶ às aulas (e.g., O₁₅) bem como a postura dos alunos, e as questões relacionadas com o material necessário (e.g., O₇), eram vivenciados de maneira significativamente melhor.

Síntese e considerações. Todas as pessoas entrevistadas, revelaram consciência que a Escola se preocupa e ensina essa dimensão do carácter²⁰⁷. Nas perceções veiculadas, ser-se responsável é ser basicamente um estudante aplicado. Esse postulado, na voz dos educadores, nem está absolutamente dependente do sucesso académico em si, se bem que assistimos na Escola *Ómega* a uma situação diametralmente oposta. Mas, para os alunos, a conceção sobre a *responsabilidade académica*, é um aspeto imprescindível para se ter um “futuro”. Os estudantes estão conscientes de que aquilo que é semeado hoje tem repercussões a longo prazo.

²⁰⁵ Aluno que discorda que tem dificuldades de leitura (O₁₅); outro que não concordava que manifestava falta de empenho/estudo (O₁₁).

²⁰⁶ Chegar a tempo para o início das aulas, provocando uma fase inicial das aulas sem serenidade e sem um envolvimento concertado e homogéneo dos alunos e com um manifesto desaproveitamento do tempo atribuído ao processo de ensino-aprendizagem (O₁₀, O₁₂, O₁₅, O₁₇, O₁₈).

²⁰⁷ Numa investigação recente, quando se perguntou, de entre os 16 valores apresentados, qual era o que considerava o mais importante de todos, como orientador da sua conduta profissional, a responsabilidade foi escolhida por mais do que um quinto dos professores. Quase todos os professores (96,5%) escolheram a responsabilidade como muito importante ou extremamente importante (Estrela & Silva, 2010).

Claramente a responsabilidade, assim concebida, essencialmente como observância de compromissos acadêmicos, surge distanciada do pensamento de Hans Jonas²⁰⁸, mas relacionada com aquilo que os teóricos da NEC, Lickona e Davidson, designaram como *performance character*. Nessa orientação, consideram-se as qualidades necessárias para que alguém realize o seu mais alto potencial pessoal para atingir a excelência na esfera acadêmica, no meio laboral e em qualquer outra área de empreendimento. Neste sentido, a responsabilidade desdobra-se em qualidades como a diligência, o comprometimento, a atitude positiva e a perseverança (Lickona & Davidson, 2005), aspetos referidos pelos participantes da investigação. No entanto, quando tal não acontece, as consequências também envolvem uma assunção pessoal e emocional resultante do não cumprimento, sendo-se verdadeiro consigo mesmo e resistindo à tentação da lógica de desculpabilização, nomeadamente imputar a terceiros a culpa do ocorrido. Neste sentido, a responsabilidade tem vínculos estreitos com a honestidade, inferência que o próprio Diretor chegou a fazer. Parte desse processo e dessa atitude diligente é, conforme surgiu na voz dos educadores, uma adequada gestão de prioridades, exercício contemporâneo muito desafiador para os jovens, na medida em que se espera, não só a definição daquilo que deve ser feito, mas também ter condições de exequibilidade, em tempo útil e com a qualidade devida. Numa palavra, a conceção do valor enquadra-se no cumprimento sério de tudo o que encerra, na jornada quotidiana, o papel social de estudante envolvido num processo de ensino-aprendizagem. A responsabilidade é uma expressão concreta e tangível resultante de uma resposta positiva dos requisitos que o papel de aprendente em contexto escolar encerra. Apesar de ser um valor pessoal, tem a sua expressão inequívoca na dimensão da *praxis* do quotidiano escolar.

Na escola *Ómega*, apesar de, como vimos, a procura da excelência académica não aparecer ancorada no humanismo social sustentado pela filosofia educacional, a conceção da responsabilidade na voz dos educadores intervenientes, ressoa com clareza um dos pilares que a própria filosofia educacional marista defende: a pedagogia do trabalho e do esforço (MEM, 1998/2003, p. 53)²⁰⁹.

Portanto, também podemos aduzir que, segundo as representações predominantes veiculadas, a responsabilidade centra-se, neste sentido, sobre o Eu, sobre a expectativa e a necessidade de haver uma correspondência adequada, relativamente ao que é determinado e

²⁰⁸ O pensamento de Hans Jonas em relação ao *princípio de responsabilidade*, definidor do objetivo último e singular da educação (tornar as crianças adultas), assenta na *obrigação não recíproca* relativamente a toda a biosfera e às gerações futuras, requerendo reflexão e ponderação da ação humana em relação ao futuro (Fernandes, 2004, citado em Estrela & Silva, 2010, p. 52).

²⁰⁹ Será depois relevante esmiuçar, também com base nos dados que dispomos, em que medida essa pedagogia é fomentada particularmente em prol da vertente académica, e que papel os pais desempenham nesse sentido. Compreender como é desenvolvida uma atmosfera que infunde naqueles alunos, uma expectativa de futuro à luz de um percurso académico de sucesso, também poderá ser uma questão interessante.

esperado convencionalmente fazer. Em larga medida, isso é estabelecido por terceiros que configuram e conduzem o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a responsabilidade assim concebida, tem zonas de interseção com a obediência, e, como veremos, com o valor do respeito pelos outros, tendo em consideração a voz dos educadores.

No que concerne ao “facilitismo”, não queremos discutir aqui, a legitimidade e os diversos contornos dessa acusação, associada ao pretense decréscimo de exigência escolar, obtendo-se desse modo o sucesso académico por via administrativa. Tem sido um assunto suscitado com alguma acutilância por diversos autores portugueses particularmente na última década²¹⁰ (Buescu²¹¹, 2012; G. Valente, 2012, pp. 235-238; Mónica, 2008, pp. 16-24; Patrício, 1997, 2006; Pombo, 2002, pp. 20-24; Ribeiro, 2004, pp. 85-107; Vieira²¹², 2010, pp. 11-33), e na nossa experiência como docentes, também temos verificado alguns sintomas preocupantes associados a esta temática²¹³. Se, por um lado, reconhecemos que *ler e escrever* não são condições necessárias para um exercício pleno de cidadania, constituem-se, todavia, como condições necessárias para esse desiderato pedagógico, quer influenciando positivamente a própria produtividade e competitividade do país, quer fomentando o importante processo de construção de socialização política²¹⁴, quer ainda a vertente cívica e moral. Perante as evidências tidas e os posicionamentos recentes, comungamos pelo menos da preocupação de Patrício, e recomendamos-la como princípio norteador das políticas e práticas educativas nos diferentes níveis. Ele afirma: “Com verdade. Só com verdade. Sem truques. A educação é a própria formação do homem na sua humanidade – domínio em que os truques são fatais às finalidades. (...) Esta é a lealdade que devemos todos uns aos outros” (Patrício, 2006, p. 61; ver 2006, Outubro).

Uma última nota. Devemos assumir, nomeadamente na Escola *Ómega*, que não encontrámos evidências de uma preocupação generalizada em justificar a necessidade ou a

²¹⁰ No estudo relativo à *Imagem pública da Escola*, já em 1985, 66% dos inquiridos consideraram que cada vez se exigia menos dos alunos em termos de estudo, trabalho e disciplina (Marques, 1998, p. 20). Em 1997, Patrício referia-se ao “escândalo” e à “mistificatória operação escolar de degradação escolar”, derivados do sucesso educativo estar a ser, já na altura, e segundo a sua opinião, um sucesso administrativo (1997, p. 31).

²¹¹ No âmbito da matemática, destaque-se recentemente a posição de Buescu (2012), o qual, depois de ter invocado a integração vertical como faceta distintiva desse ramo do saber (p. 33), apontou o declínio progressivo (como se de um plano inclinado se tratasse) dos níveis de exigência, ocorrido nas últimas duas décadas no sistema educativo português (p. 93).

²¹² No âmbito da língua portuguesa, Vieira (2010) tem assumido uma posição igualmente denunciadora face ao que denomina “orientações pedagógicas defensores da facilidade” e o “discurso infantilizante para a obtenção de um êxito escolar imediato” (p. 14).

²¹³ Certa ocasião, refletámos com os nossos alunos do 9º ano de escolaridade acerca da sua postura de desinteresse e de ausência de esforço e de trabalho. Foram unânimes em reconhecer que essa situação ocorria devido aos *sinais* que o próprio sistema educativo, ao longo do ensino básico, tinha inequivocamente concedido. Nas suas próprias palavras, havia indicações claras em relação ao empenho, responsabilidade e exigência requeridos. Uma aluna apontou o seu próprio exemplo pessoal, cuja voz trazemos aqui: “*Stôr, estou no 9º ano e pouco ou nada fiz para aqui chegar! No ano passado, tive oito negativas no segundo período, passei todo o ano a brincar e a nada fazer, e mesmo assim, passei de ano! Qual a razão para esforçar-me agora?!?*”. (E. Fonseca, 2004, 30 de Janeiro). Ao nível administrativo, os docentes do Ensino Básico, têm que justificar (em ata ou em anexo) todos os níveis inferiores a três e a atribuição de metade ou mais de negativas. Questionamos porque o mesmo critério não é utilizado pelas positivas que são atribuídas e pela percentagem de classificações elevadas.

²¹⁴ Menezes (2007, p. 32) salienta a correlação positiva existente entre a literacia científica e o exercício crítico da cidadania dos jovens, particularmente no âmbito de decisões políticas apoiadas em pareceres técnicos/científicos.

normatividade do valor da responsabilidade. A motivação subjacente encontrada está mais próxima a um exercício mecânico convencionalmente imposto pela cultura organizacional, alimentada somente na esperança de uma carreira profissional de sucesso no seio da sociedade, do que uma visão altruísta em prol do Outro. De facto, as premissas que podem justificar um comportamento responsável não são referidas, inclusive aquelas de substrato religioso (eixo fundamental nesse estabelecimento), o que denota uma ausência de incorporação no eixo fé-vida em relação a este assunto²¹⁵, constituindo, mais uma vez, uma desarmonia entre o currículo pretendido e o currículo percecionado numa área fundamental.

6.2.3. Análise do Plano Relacional

Depois de termos analisado o Plano Pessoal, no que diz respeito às qualidades humanas reconhecidas como válidas e pertinentes no projeto educativo da escola, passíveis de serem instiladas no processo do desenvolvimento do carácter dos alunos, volvemo-nos agora para um plano mais abrangente, no que concerne ao âmbito interpessoal decorrente do exercício dos valores que serão considerados. Já mencionámos que no Plano Relacional, os valores inserem-se no âmbito interpessoal, onde a esfera de concretização dos mesmos se situa predominantemente nos relacionamentos dinâmicos entre pessoas. No caso concreto, temos as categorias da Solidariedade e do Respeito. O Quadro 18 condensa a estrutura de análise proposta ao nível do plano relacional da primeira grande temática (qualidades humanas a instilar).

Quadro 18. Categorização: Qualidades Humanas – Plano Relacional

Dimensão	Subdimensão	Categorias	Subcategorias
Qualidades humanas a instilar	Plano Relacional	Solidariedade (Generosidade)	
		Respeito	<ul style="list-style-type: none"> • Obediência • Tolerância

6.2.3.1. Solidariedade

Enquadramento. Chegámos ao primeiro valor do plano relacional, a Solidariedade, na continuidade daquilo que explicitamente a temática da responsabilidade suscitou, no sentido de incluir o Outro como destinatário por excelência de preocupação, de zelo e altruísmo. Na opinião emitida pelos alunos, podemos ser responsáveis “*pelos outros*”, “*por um grupo*” (E16, E17), reconhecendo-se assim o eixo do Outro como elemento necessário à própria essência da responsabilidade. Interessantemente, uma aluna associou o grau ou a natureza diversa desse valor, em função da “*vontade*”, quer especificamente com a variável da proximidade que se tem

²¹⁵ Tópicos justificativos como o aproveitamento de uma oportunidade singular de aceder à educação, o reconhecimento do privilégio que é capitalizar os recursos humanos, nomeadamente cognitivos, abraçando assim o mais possível o património cultural imenso construído ao longo de séculos pela humanidade, e também zelar por uma boa formação académica no sentido de contribuir ativa e decisivamente para o bem comum e para a subsequente melhoria da sociedade humana, não surgem de facto na voz dos interventores educativos, nem tão pouco na dos alunos.

em relação a pessoas, quer com a variável da idade (quanto maior for a diferença de idades, mais se coloca a necessidade e o dever do mais velho ser responsável pelo outro). Por outras palavras, a intensidade com que o valor se manifestaria, a sua hierarquia interna, é condicionada pela vontade, elemento que então depende do grau de “*ligação*” e da idade entre as pessoas envolvidas. Eis o relato de uma aluna em relação a um dos elementos referidos, a proximidade entre as pessoas, que segundo a opinião ventilada, induz à vontade uma maior determinação e compromisso:

...aquele fator de, por exemplo, nos professores que conheces, os professores que não conhecemos, temos mais ligação, menos ligação e, por exemplo, se for uma pessoa que eu tenha muito mais ligação e se eu for responsável por ela, eu se calhar eu vou ter muito mais vontade em ser responsável por ela e fazer melhor o que tenho de fazer, do que for uma que não tenho ligação nenhuma. Pronto! Acho que é um aspeto que se muda consoante a situação em que estamos inseridos, não é uma coisa que seja sempre igual, seja vivido da mesma maneira... (E16).

Por seu turno, alguns docentes e ambos os diretores (E12, E13), manifestando uma compreensão mais profunda da radicalidade inerente ao valor, salientaram que não deveria ficar refém, quer na sua operatividade, quer no seu alcance e profundidade morais²¹⁶. Assim, o espírito solidário não deve depender somente das possibilidades financeiras que determinada pessoa tem (E8) (aspeto relevante numa das escolas onde o corpo estudantil é proveniente maioritariamente da classe média alta). Ao invés, deve acontecer sem ser necessário “*pedir*” (E1) ou “*pressionar*” (E7), e finalmente, deve ser exercido discretamente, não visando qualquer promoção e vaidade pessoais (E10).

A Solidariedade deveria ser incutida e imbuída na comunidade escolar, de tal forma que seja confrontada e interpelada com determinadas realidades onde a satisfação de necessidades várias se coloque claramente (E7, E11, E13, E15). Especificamente, o Diretor da Escola *Ómega* justificou esse enaltecimento com base na conceção de comunidade-escola, a qual por sua vez é parte integrante da sociedade e da vida. Se nesse espaço alargado de interdependências e relacionamentos humanos, o comprometimento com o próximo não existir, e apenas houver uma tendência egocêntrica, “*quando nós só nos preocupamos com aquilo que temos, aquilo que queremos ser...*” a própria sustentabilidade e estabilidade da sociedade estariam seriamente comprometidas, configurando um cenário onde “*falha tudo, falha tudo*” (E13).

A meta pedagógica é realmente estabelecer-se como um traço de carácter que revele, segundo o mesmo docente, uma “*forma de ser e de estar*” (E1). Certamente, os três aspetos ventilados, configuradores de uma motivação e atitude certas, a discrição, a iniciativa própria e a

²¹⁶ Particularmente, na Escola *Ómega*, através de vários intervenientes, enalteceu-se sobremaneira essa qualidade humana como preocupação central do seu projeto educativo, manifestando-se desse modo uma clara congruência entre a voz dos participantes e a filosofia educacional marista.

não dependência exclusiva de recursos financeiros, terão mais possibilidade de fruir entre as pessoas, tornando a Solidariedade mais genuína, frequente e socialmente transversal.

Solidariedade como Generosidade. No âmago da compreensão do que encerra a solidariedade, segundo a voz dos entrevistados, reside, conforme já afluímos, o reconhecimento e o envolvimento ativo diante das necessidades do Outro, principalmente dos mais carenciados (E4), manifestos numa atitude de bondade e doação pessoal que redundam em expressões tangíveis de ação. “*Sabermos que existem outros que precisam de nós*” (E13), levando-nos a “*repartirmos com os outros aquilo que nós temos*” (E14) é essencialmente o pensamento relativo a esta temática que foi consistentemente partilhado. O sentimento interior, que despoleta a ação solidária é totalmente antagónico à postura “*eu estou-me nas tintas se ele está assim*” ou “*o problema é dele*” (E14), afirmações reveladoras de uma insensibilidade e ausência de empatia, diametralmente opostas à conjugação de altruísmo, compaixão e misericórdia.

Qual o grau de abrangência da Solidariedade revelado nas perceções dos adultos educadores? Por um lado, o reconhecimento e envolvimento necessários são concretizados numa esfera que vai além dos muros da escola, concretizada basicamente em projetos e campanhas de solidariedade em articulação com instituições externas de cariz social. Por outro lado, num registo mais próximo, quotidiano e contextual, inserido no estabelecimento de ensino, mais propriamente no micro contexto da mesa da sala de aula (“*o colega de carteira*”, como colocava o assunto uma docente (E6), revelando assim uma *ajuda entre pares*, nomeadamente no domínio dos estudos escolares. Esse espírito de entreajuda entre pares manifesta-se de várias formas: nos trabalhos de grupo onde todos deveriam contribuir num espírito de cooperação e coordenação (E14, E19), na ajuda aos alunos com mais dificuldade (E10), na expressão de uma certa camaradagem e companheirismo entre os alunos. Um docente relatou a sua experiência no contexto de sala de aula com a sua disciplina (E1):

Eu vejo isso muito na Língua Portuguesa como língua materna, os alunos com mais dificuldade, eu vejo os miúdos ao meu lado, são os meus braços direitos, (...) e eu vejo que aqueles que estão mais avançados conseguem ajudar os outros, sem eu pedir...eles vão ter logo ter com o outro... olha, é assim, estás a ver e tal...e não é dizer a resposta, eu vejo que eles têm o cuidado de ajudar (E1).

Um aluno também demonstra essa dimensão, retratando inclusive a possibilidade de ajuda em algo tão trivial e emblemático como a concessão de uma folha de teste a um colega:

Ajudar (...) por exemplo, se há um aluno que tem mais dificuldade a disciplina qualquer e há outro aluno que é bom nessa disciplina, então o aluno bom pode ir ter com o aluno mau, que tem mais dificuldades, e explicar. Por exemplo, quando temos nós um teste e precisamos de uma folha de teste, e um aluno esqueceu-se do seu próprio teste, e eu comprei três, então eu vou-te dar uma folha porque tu precisas de uma folha de teste. Eu não me importo de fazer uma letra mais pequenina mas tu precisas de escrever (E19).

Em suma, podemos dizer que a Solidariedade, na aceção identificada com base nos registos obtidos, mobiliza-se entre a justiça social e uma certa *camaradagem* académica.

No que concerne à avaliação possível deste valor, que surgiu das conversas tidas, é importante dizer na Escola *Ómega*, houve vozes que apontaram, não obstante existirem “*turmas e turmas*” (E8), e que nem sempre se constata esse valor nas práticas diárias, a existência de episódios de ajuda entre eles (E10), de coisas espetaculares a acontecerem e onde os alunos se ajudam muito mutuamente (E9). Todavia, valerá a pena apresentar o comentário de um DT, o qual sentiu a necessidade de destrinçar a “*parte oficial da parte oficiosa*”, nas suas próprias palavras, quando respondia à forma como a solidariedade era vivenciada nessa turma. A parte oficial, na linha do que transpareceu das entrevistas e da própria teoria educacional marista, sublinha claramente que a solidariedade é para ser incutida e imbuída na comunidade escolar, pois trata-se de um aspeto essencial no projeto educativo. Consequentemente, a Escola possui diversas propostas concretas de solidariedade. Mas, segundo o docente, existe uma falha decorrente das convicções reais das famílias que, apesar de perante a Escola (na presença do Irmão Diretor), darem a sua anuência ao próprio valor, “*depois rapidamente o esquecem*”, segundo as suas palavras. Ora, esse facto tem consequências nos próprios alunos, na adesão aos projetos apresentados. Se os alunos não fossem *pressionados* pelo DT, se não fossem convencidos persuasivamente “*que têm que ir*” e quais “*as razões e os argumentos*” envolvidos, a adesão dos alunos seria residual (E7)²¹⁷.

Por seu turno, na Escola *Alfa*, existem também sempre os que se destacam pela positiva, que revelam espírito de entreajuda, apesar de serem a minoria (E6, E12). Mas, além do otimismo expresso unicamente pela Diretora, a avaliação dos demais intervenientes na comunidade foi substancialmente em sentido contrário. Os dois relatos seguintes, de uma professora e de uma funcionária, são elucidativos dessa perceção negativa entre os alunos, no que à Solidariedade diz respeito:

...não demonstram; não são bons uns para com os outros; até um projeto em comum, como a viagem de finalistas, suscita polémica e não está a funcionar (E3).

...o ser solidário, o amar o próximo, essas coisas não existem. Eu vejo cada vez mais estes adolescentes, há um ou outro que são exceções, não querem saber se o próximo precisa de alguma coisa ou, eu estou-me nas tintas se ele está assim... olhe, problema dele (E14).

²¹⁷ Deu um exemplo de uma iniciativa de um almoço solidário no qual somente 5 alunos manifestaram a sua disponibilidade em participar, o que o levou a trabalhar “*um bocadinho o assunto*” na aula de Formação Humana, passando consequentemente de 5 para 27 alunos envolvidos na atividade. Eis o seu desabafo relativo à possibilidade dos jovens não estarem a incorporar satisfatoriamente esse traço altruísta no seu carácter, apesar de terem até boas condições materiais: “*...há de facto aqui uma falha...eu não sei como essa falha pode ser combatida...o que a mim me dá alguma pena, pena se calhar não é bem, é que esses jovens poderão ser vazios por dentro, ricos por fora...*” (E7).

No epicentro dos constrangimentos que não permitem florescer a expressão da Solidariedade, jaz o individualismo egoísta e insensível, de acordo com alguns comentários efetuados (E1, E5, E14, E19), bem sintetizados com as seguintes expressões:

“Primeiro estou eu, e eu é que estou bem”, “Eu acho que os miúdos estão cada vez mais individualistas: primeiro são eles e depois são eles, e depois é que vêm os outros” (E14); “Olhar para o nosso umbigo” (E5).

Síntese e considerações. No cerne da compreensão do que encerra a solidariedade, tivemos o reconhecimento e o envolvimento ativo diante das necessidades do Outro, manifestos numa atitude de generosidade e doação pessoal que redundam em expressões tangíveis de ação. Assim, num primeiro apontamento, de acordo com os dados, a solidariedade surge como uma amplificação da natureza e foco da responsabilidade considerada em meio escolar. Ela, assim perspectivada, vai além das *“obrigações escolares”* e focaliza-se numa dimensão mais interpessoal. A responsabilidade contempla agora *“os outros”* como destinatários e recetáculos de uma resposta positiva, configurando-se como uma responsabilidade social que encerra o conceito de solidariedade. Portanto, a conceção de uma pessoa responsável, além de possuir uma faceta onde o Eu surge como esfera da sua concretização, descentraliza-se e contempla outras esferas onde as outras pessoas são consideradas.

Atendendo ao pensamento de Comte-Sponville (1995), antes de ser uma virtude, a solidariedade é um estado de facto, baseado na etimologia do termo - ser solidário é pertencer a um conjunto *in solido*, isto é, “para o todo”, onde todas as partes se sustentam e o que acontece com uma delas, invariavelmente afeta as demais. Assim, a solidariedade, como valor, tem que vencer o egoísmo, o individualismo²¹⁸, o solipsismo ético. A solidariedade não se compadece com o uso intransitivo (Comte-Sponville, 1995). Todavia, conforme notámos, essa instauração de uma relação com o Outro pode encontrar-se condicionada – no caso empírico em questão, por critérios restritivos de proximidade e de idade. Poderia ser sustentado que esse descentramento não ocorre efetivamente. Fica certamente para análises e considerações posteriores, questionar em que medida a radicalidade do exercício da responsabilidade, aquela que é liberta de qualquer constrangimento, ou nas palavras de Lévinas, “independentemente de qualquer ligação prévia e da sua própria reação de acolhida ou de rejeição”, se pode efetivamente assumir como um comprometimento em prol do próximo, que seja singular, pontual e acima de tudo indeclinável (Sainte, 1996/2005, p. 26). Ou dito de outro modo, se o futuro dos profissionais que no presente satisfazem as demandas académicas, permite acomodar essa dimensão de real e radical alteridade, onde a esfera do Eu e responsabilidade

²¹⁸ O individualismo foi considerado o maior desafio que os alunos enfrentam na sua formação moral, sendo inequivocamente um traço contemporâneo do paradigma do *homem-light* ocidental proposto por Rojas (1994) corroborado por tantos analistas sociais.

correspondente, só se definem e plenamente realizam, quando o Outro é também uma realidade irrecusável.

De acordo com a matriz axiológica marista, a solidariedade é considerada “*a virtude cristã dos nossos tempos*”. Os maristas almejam uma sociedade de justiça e solidariedade para todos, através da ação futura dos alunos, apesar de reconhecerem as macro condicionantes que condicionam esse desiderato, desde o paradigma do homem-objeto ao endeusamento materialista. Mas também no contexto público de ensino, a solidariedade é um dos valores de natureza cívica e moral que se encontra consagrado nos princípios da LBSE, nomeadamente quando se refere que a educação não deve negligenciar *a formação de cidadãos solidários* (art.º 2, n.º 4). Mais recentemente, e de acordo com o ponto 10 do referido Despacho n.º 19308/2008, a Área de Projeto (entretanto extinta) e a Formação Cívica deveriam contemplar a educação para a solidariedade.

A representação por parte dos alunos, apesar de residual, onde se relacionou a intensidade com que o valor se manifestaria, com a vontade (dependente do grau de *ligação* e da idade entre as pessoas envolvidas), torna-se deveras pertinente. Isto porque julgamos que essa perspetiva, apesar de contemplar o Outro, introduz na equação da sua operacionalidade variáveis de carácter contingente, as quais poderão ser apenas consideradas, mesmo no seu conjunto, uma extensão do Eu nos seus múltiplos possíveis *prolongamentos*. Consequentemente, o conceito e as implicações da responsabilidade radical²¹⁹ não são satisfeitos, onde a alteridade se manifesta independentemente de qualquer ponderação sobre o valor daquele que é um potencial recetáculo dessa ação (Sainte, 1996/2005)²²⁰. Mas acima de tudo, quanto a nós, o aspeto mais importante e desafiador, é poder perspetivar a Solidariedade, não como um registo de *ações solidárias* pontuais e condicionadas mediaticamente perante uma determinada ocorrência, mas claramente ultrapassar essa dimensão, na qual, conforme as palavras irónicas de um professor, “*toda a gente é solidário*” (E1).

6.2.3.2. Respeito

O Respeito surge como uma dimensão valorizada, a qual é sempre percecionada de uma forma relevante no domínio dos relacionamentos interpessoais. Respeitar os outros está associado à própria conceção de ser-se um bom cidadão, retorquiou a responsável do centro de recursos, colocando a dimensão referida no âmago da cidadania (E15). Uma docente da Escola *Ómega*, ao ser questionada sobre os valores mais importantes que os alunos deveriam possuir,

²¹⁹ Conforme Sainte (1996/2005, p. 15) refere, “*não a responsabilidade como responsabilidade pelo eu, e sim como a responsabilidade como responsabilidade inevitável pelo outro, anterioridade e prioridade sobre o eu*”.

²²⁰ Comte-Sponville (1995) questiona como é que o ser humano ama com intensidade os seus filhos e tão pouco os filhos dos outros. A sua resposta é interpelante. De facto, o ser humano ama-se através deles. “*Generosidade? que nada: apenas egoísmo dilatado, transitivo, familiar*”, responde ironicamente o filósofo materialista francês.

assumiu frontal e reiteradamente: *“respeito, muito do respeito sim, sobretudo”* (E10). Realmente, a centralidade do respeito pelos outros, como o *“grande valor”* no projeto educativo da escola, considerado inclusive pelos alunos *“o maior valor que se aprende na escola”* (E16), foi claramente sublinhada.

A tónica em ser uma mais-valia para o futuro da pessoa (E16), uma condição necessária para que o respeito no sentido contrário se processe (*“se nós não os respeitarmos, eles não nos respeitam a nós”* (E15), a consequência que tem ao nível das aprendizagens académicas (E12), e, acima de tudo, a assunção da necessidade de existir um *“respeito muito grande, porque a pessoa humana é essencial”* (E13), foram alguns dos pontos focados.

Ademais, foi salientada a ideia de que o respeito é catalisador de um processo de construção, que leva os envolvidos de uma dinâmica recíproca, a tornarem-se mais completos como pessoas (*“todos nos completamos uns aos outros”* (E16)). A ênfase que um docente dá ao respeito como aspeto decisivo que deve ser antecipadamente trabalhado, deveria ser seguida criteriosamente pela classe docente. Não se procedendo assim, dando-se uma tónica em ser-se *“amigalhaço”* e viver um *“social-porreirismo”*, o enfraquecimento do nível dos relacionamentos e da atmosfera escolar acentua-se, gerando uma futura geração de alunos globalmente preocupante (E7).

Além da importância desse traço, outro dos aspetos digno de ser referido, é a sua natureza eminentemente relacional, o que justifica a sua inclusão na esfera interpessoal. Tratar os outros como gostaríamos que nos tratassem a nós é porventura a melhor síntese, feita por um aluno, ao parafrasear a regra áurea. Por um lado, expressa esse facto, e por outro lado, realça também as altas expectativas e exigências associadas a essa dinâmica interpessoal (E19). Com efeito, é perante os outros que essa qualidade se manifesta (entre colegas, entre alunos e adultos (professores e funcionários)). O Diretor da Escola *Ómega* salienta esse ponto quando refere: *“exigimos que o aluno respeite o funcionário e o professor em todas as ocasiões...”*. Essa preocupação é igualmente para ser vivenciada pelos adultos no exercício da disciplina e mesmo perante o desrespeito dos alunos. Assim, cabe ao educador não fazer depender a concretização desta virtude em função da atitude do aluno (E13). Todavia, apesar desta nota que privilegia a necessidade de todos os interventores educativos expressarem esta qualidade, a tónica prevalecente identificada no discurso dos membros da comunidade educativa convergiu mais sobre a responsabilidade dos alunos, perante os adultos, particularmente no seu relacionamento com os professores, o que é compreensível dado o longo tempo de interação passado no quotidiano escolar.

Tolerância. Tendo apresentado, como premissas, a questão em torno da relevância e da essência interpessoal, consideremos a primeira subcategoria. A primeira dimensão visível na

conceção do Respeito foi a Tolerância. O respeito pela diferença (E3), pela diferença na área social (E4) é a essência da subcategoria Tolerância, com base nas perspectivas recolhidas. Aliás, a Diretora da Escola *Alfa*, quando questionada sobre o maior desafio que os alunos enfrentam na sua formação moral, particularmente na forma como respeitam o outro, afirmou ser “*a aquisição de valores que lhes permita reconhecer a necessidade de aceitar e respeitar a diferença*”, pois cada pessoa é detentora de especificidades próprias (E12). O respeito pelo outro é fundamental, dado que estabelece uma forma de aceitação mesmo quando não se está de acordo, implicando desse modo a capacidade de ouvir uma opinião diferente do outro (E9, E12, E18). A diferença constatada não se deve tornar um impedimento para a manutenção de um relacionamento. Vejamos o que um aluno disse a esse respeito, influenciado pelo pensamento dos seus professores:

Eu acho que o respeito é aquilo que nos faz aceitar os outros, sem vermos aquilo que eles são...sem termos uma primeira impressão feita e acabar por aí. Eu acho que aqui, por exemplo, (...) mas durante todo o tempo que nós estamos com os professores, tentam sempre mostrar que devemos respeitar as diferenças dos outros e que todos somos diferentes mas acabamos por ser iguais e que todos nos completamos uns aos outros. Não é uma coisa que não se faça cá na escola (E16).

Uma das manifestações da ausência de tolerância, na vertente de não ser capaz de lidar com o outro, particularmente com o *outro diverso*, da incapacidade de conviver harmoniosamente com o supostamente diferente, é, além da segregação dentro das próprias turmas, a formação de grupos que se digladiam constantemente (E3), a atitude específica de gozar, prosaicamente descrita como “*...aquelas coisas de mandarem bocas, gozarem uns com os outros*” (E14). Essa atitude e comportamento podem ser despoletados por qualquer assunto que suscite esse posicionamento. Assim, o gozo entre colegas, nem que seja insinuado, derivado de uma falha, atitudes ou opiniões, ou mesmo devido a se ter boas notas²²¹, foi focado por professores, alunos e funcionários (E8, E11, E17, E18, E19).

A problemática da tolerância, manifesta-se também quando não se demonstra interesse direto sobre um assunto, revelando um certo desprezo por algo que mereceria maior consideração, como é evidente no relato de uma funcionária em relação a um evento decorrido na festa no final de ano:

E este ano por exemplo, quando saíram os alunos do 9º ano, eu verifiquei que havia uma falta de respeito em relação aos outros colegas quando eles estavam a agradecer aos professores. Ninguém estava minimamente interessado em saber o que a outra turma estava a dizer. Foi agora na festa no final do ano. Achei uma falta de respeito os miúdos não ouvirem o que os outros colegas tinham a dizer; não queriam saber, cada um estava na sua mesa e falavam uns com os outros; não se importavam com os que estavam à frente a agradecer aos professores pela paciência, pelas coisas que fizeram (E14).

²²¹ Uma das melhores alunas numa turma do 7º ano era gozada por ser boa aluna. Ao perguntar se tal era motivo de gozo, a docente referiu que tais situações aconteciam também naquela escola, “*como nos outros sítios, eles são todos iguais*” (E8).

É também evidenciado, neste caso pela ausência, quando o professor está a dar informações acadêmicas importantes e os alunos estão-se “*nas tintas*” (E9, E19). Ou ainda no âmbito da sala de aula, denunciando por parte dos alunos uma recusa em proporcionar ao outro a possibilidade de intervir nas melhores condições possíveis. Isso acontece quando não têm consideração por um colega que pretende participar, “*falando por cima*” (E19), ou no contexto de uma apresentação perante a turma, falando ao mesmo tempo:

...quando se portam mal, a questão do respeito, se um está a falar, um está a fazer o bom dia, os outros estão a falar lá ao fundo, (...) a gente ralha e volta a dizer, pelo menos nisso, tenham respeito por quem está aqui à frente, pelo colega que está a apresentar qualquer coisa... (E9).

É curioso verificar que, são os próprios alunos que possuem igualmente essa conceção normativa, quando referem que “*quando um colega está a falar nós devemos estar calados para respeitar o colega*” (E18), e “*entre os alunos e os professores, se alguém fala mete o braço no ar; quando falam, deixam falar, é uma forma de respeito. E supostamente toda a gente deveria cumprir*” (E19). Em resumo, alguém respeitador sabe ouvir os outros independentemente da sua opinião. Uma última nota. Mesmo que o aluno não queira ser participante ativo no processo de ensino-aprendizagem (“*quem não quer ouvir*”), deveria respeitar aqueles que querem aprender (E12). Pois como um aluno mencionou “*é uma falta de respeito para os alunos que querem aprender...não poderem por causa dos alunos*” (E19). Este cunho normativo que regula e exige da pessoa uma aceitação e conformidade a determinados requisitos comportamentais, relaciona-se com a segunda subcategoria identificada, a Obediência.

Obediência. Em primeiro lugar, nesta subcategoria (*Obediência*), o respeito é concebido em termos de uma definição clara de limites, e de um exercício evidente da autoridade pelo docente, nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula. Um aluno referiu o dever de “*respeitarmos tudo...se nos dizem para fazermos uma coisa... acho que devíamos respeitar quem nos é superior*”. Mesmo quando o aluno não concorda, não quer fazer, pode, segundo a perceção dos alunos, questionar, “*mas com respeito...não é o de ofender...é falar com...não sei...com...é não desobedecer nem criticar logo ali sem respeito*” (E16). Responder ao professor adequadamente, não desafiando a sua autoridade, mesmo que seja implicitamente, é também um sinal de respeito. Um docente relatou um episódio ocorrido com uma aluna e o Coordenador de Ciclo, onde ela demonstrou uma certa arrogância perante a ajuda do professor, revelando “*um excesso de confiança*”, não sabendo quais são os seus limites. Seria um exemplo de não-respeito (E7).

Estamos assim perante a obediência encarada como conformidade à regra de tratar, nomeadamente o adulto educador, de forma apropriada, polida e contida. Em segundo lugar, os

alunos demonstram respeito quando “*ouvem*” os professores, quando são chamados à atenção por eles (E10). Nessa linha, o Respeito é percebido essencialmente como obediência do aluno *acatar* demandas básicas que configuram um harmonioso ambiente de aprendizagem: “*existe o acatar aquilo que o professor diz, não se levantar sem permissão, estar calado, a forma como se fala*” (E6; ver também E2, E5, E9, E10, E14). Por isso, foi sublinhada a existência de uma relação clara entre o comportamento/disciplina e o respeito. Assume-se ainda que existem diferentes graus de indisciplina, graus diversos de respeito/desrespeito, podendo um olhar ser uma falta mais gravosa do que alguém que passe a aula a falar com o colega do lado (E10).

Em síntese, a ideia mais desenvolvida tem a ver com a correspondência e conformidade às regras elementares e essenciais estabelecidas, principalmente no micro contexto de sala de aula, que regulam a harmonia do processo de ensino-aprendizagem, cuja responsabilidade recai no docente. Uma professora salientou isso mesmo referindo: “*Tem que se pensar seriamente nas regras de sala de aula, na educação, regras de educação mesmo, regras de respeito...básicas*” (E8). Interessantemente, são também os próprios alunos que realçam a necessidade de conformidade com elementares deveres que regulam o imprescindível ambiente harmonioso de sala de aula, como solicitando autorização para falar (E17).

Contudo, existe uma percepção vinculada à obediência que convém invocar, a qual aponta para a desmistificação da concepção da obediência como relacionamento apenas baseado numa aceitação acrítica sem qualquer envolvimento humano. Ao invés, lida com a consideração pela pessoa, pela função e pela autoridade conferida no processo educacional. Assim, essa obediência, segundo um docente, deve ser alicerçada em afetos, na medida em que, na sua opinião, “*não pode existir respeito sem carinho*”. O aluno deve perceber o docente como uma pessoa não estranha (E1). Na mesma linha de pensamento, outro docente, aliás da outra escola, perspectiva a amizade fundada num relacionamento onde o respeito impera, concebido em termos de definição clara de limites e do exercício da autoridade. Assim, o respeito, vivenciado reciprocamente, torna-se uma das primeiras condições necessárias para que tal aconteça: “*...eu com os meus alunos tenho amigos, porque há um respeito interessante...temos um respeito mútuo, é muito interessante, dá para eu falar...torna-se até uma conversa muito agradável (...) o que é engraçado é que eu com os meus alunos, temos um respeito e eu acho que há ainda alguma amizade...*” (E7).

Finalmente, uma palavra relativa à avaliação que os diversos interventores fazem, relativamente à expressão real dessa qualidade. A avaliação que é feita na escola *Alfa* é negativa por parte de todos aqueles que se pronunciaram, especificamente face a essa dimensão do “*acatar*”, quer dentro da sala de aula, quer fora da mesma. A consideração dos alunos em

relação aos adultos está bem explicitada nos dois apontamentos seguintes, denunciando, além da desobediência, a falta de consideração pela pessoa em si. Na situação em que lixo é atirado para o chão, e, conseqüentemente, são interpelados pelos funcionários, a resposta recorrente é: “*Então mas vocês estão aqui é para limpar, vocês estão aqui é para fazer estas coisas*”. O professor que está na sala de aula é aquele “*gajo*”, aquela “*gaja*”, segundo a funcionária (E14). A agressividade não é somente evidente em relação aos docentes, mas também entre os alunos, onde essa dimensão entra, além da agressão verbal, na área física (E3, E6, E14), revelando uma inconformidade e desobediência face a formas elementares de relacionamento entre pessoas e as normas explícitas e claras em qualquer Regulamento Interno escolar. No contexto sala de aula verificam-se sempre situações de falta de respeito (E12), facto corroborado pelos próprios alunos que, na situação específica de ouvir o colega em silêncio, referem que raramente acontece. Na análise dos alunos são apenas duas disciplinas, onde os alunos não enveredam para uma situação de “*falatório*” (E18), ocorrência que o outro grupo de alunos da outra turma entrevistado designou como “*balbúrdia*” existente nas salas de aula (E19)²²².

Em termos de linguagem e em termos de consideração pelos adultos (direção, docentes, funcionários²²³) os alunos da Escola *Ómega* maioritariamente agem com um trato adequado (E7, E8). A minoria que não procede assim, é aquela que, ao deitar algo para o chão, vai pedir uma vassoura (E7). Todavia, existem vozes que expressam uma avaliação menos positiva. Essa tónica foi plasmada na pergunta retórica esboçada com riso de uma docente: “*eles não demonstram muito, não é?*” (E9) e no reconhecimento que na idade dos alunos do 9º ano é frequente a falha nesse domínio (E11), por exemplo no gozo mútuo (E9, E11). A voz da responsável do centro de recursos, reconhecendo a existência de alunos respeitadores, não se imiscuiu de mencionar: “*... há alunos que são difíceis, não há hipótese. Dá vontade de uma pessoa os segurar e abanar porque eles não respeitam nada nem ninguém...*” (E15). Quando se

²²² Eis a descrição sumária de uma aula de 90 minutos que pudemos observar. Docente: “*Têm que trabalhar de uma forma mais autónoma e mais em silêncio...estão a fazer muito barulho...está a haver alguma dispersão...estão muito barulhentos...estão terrivelmente conversadores*”; uma aluna levanta-se sem autorização, com uma atitude arrogante e indelicada; o barulho que faz com a cadeira foi provocatório. Docente: “*peço pela n-ésima vez silêncio...hoje está horrível...está muito barulho, horrível...*”; uma aluna, pela 3ª ou 4ª vez consecutiva muda de lugar e pragueja em voz alta. Docente: “*eu não estou a gostar de assistir ao que se está a passar*”... “*eu não tenho que continuar a ouvir essa conversa toda...*”. Durante toda a aula, os pedidos recorrentes da professora, para que existisse melhor comportamento não foram devidamente acolhidos. No final da aula: “*eu não mandei arrumar*” (2/3 da turma arruma, meia dúzia de alunos levantam-se mesmo). Rapidamente, todos os alunos começam a sair sem autorização deixando a professora a falar sozinha. Teve que parar de falar. O que se passou no final da aula, expressa uma desobediência coletiva e um *desprezo* em relação à autoridade do docente no interior da sala e no decurso da sua aula. Foi colocado em causa o relacionamento pedagógico, prejudicando em determinado grau o processo de ensino aprendizagem. O desabafo da docente é elucidativo: “*eu não consigo trabalhar com este ruído de fundo. É muito desagradável*” (O₁₃). Na Escola Alfa, as aulas de português de uma turma, distinguiram-se pela positiva (O₁₇ e O₁₈). Seria interessante saber mais sobre este docente e as particularidades da sua ação humana e pedagógica. Uma última nota. Em todas as aulas observadas, mesmo naquelas em que considerámos o ambiente satisfatório, a partir da primeira hora, o ambiente dentro da sala vai mudando gradualmente no sentido de prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

²²³ No que diz respeito aos funcionários, os alunos relataram, apesar de não porem em causa a existência de funcionários, geralmente antigos, “*bastante simpáticos*”, um tratamento menos positivo por parte de outros (“*há muitos funcionários que nos tratam mal*”), quer manifesto na falta de paciência demonstrada, quer no tratamento verbal nas respostas dadas (E17).

questionou o líder máximo do estabelecimento qual seria o aspeto menos conseguido, relativamente à formação do carácter na escola, respondeu que era o respeito mútuo (E13).

À luz desse pano de fundo, compreensivelmente, o Respeito mútuo surgiu como condição necessária para a obtenção do sucesso académico. Os próprios alunos admitiram: “*ah o professor é cool e tal, mas no fundo nós não aprendemos nada. Estamos sempre a falar*”. O mau ambiente gerado no contexto da sala de aula induzia a um aproveitamento medíocre das aulas (E19), implicação naturalmente decorrente do facto de que, conforme outro aluno frisou, pelo menos meia hora de matéria é perdida devido às frequentes interrupções de foro disciplinar e aos atrasos (responsabilidade) (E18)²²⁴. A Diretora da Escola *Alfa* sintetizou bem este aspeto, realçando as consequências na esfera do saber, comprometendo seriamente a incontroversa missão da instituição Escola – ensinar: “*Muitos problemas de insucesso resultam da falta de atenção dos jovens nas aulas e aí entra a necessidade de se trabalhar os valores: Quem não ouve não aprende*” (E12). Em última análise, não se lhe reconhecendo qualquer teor ético, o Respeito assume-se como preponderante, mais não seja pelas consequências ao nível do aproveitamento académico, conforme foi reiteradamente enfatizado por todos os profissionais de educação que tiveram oportunidade de se pronunciar concretamente sobre o assunto.

Síntese e considerações. No que concerne ao relacionamento desta categoria com a NEC, relembremos que a Conferência de *Aspen*, em 1992, onde o enquadramento da Nova Educação do Carácter foi estabelecido, reconheceu o Respeito como valor central. Igualmente, o *Character Education Partnership* sublinhou-o, tendo sido também reconhecido como um dos 6 pilares do Carácter, proposto pelo *Jefferson Center for Character Education* (DeRoche & Williams, 2001, pp. 19-23). Para Lickona, porventura o nome mais conhecido do movimento da NEC, todos os demais valores emanam ou constituem-se como facilitadores dos dois valores basilares que assenta a moralidade individual e pública. E um deles, o quarto R, é o Respeito. O ensino do Respeito é considerado por ele como sendo a primeira missão moral da Escola, a primeira grande ideia que constitui o âmago da moralidade (Lickona, 1983, 2004)²²⁵.

Em particular, relativamente à Tolerância, foi sublinhado a importância de respeitar as diferenças dos outros, que apesar de sermos diferentes acabamos por ser iguais, e que todos nos

²²⁴ Alunos de uma turma do sétimo ano reconheceram que em média, o aproveitamento das suas aulas era em torno de 30 minutos por hora. Na disciplina de Francês era somente de 1 minuto, pois passavam a aula a conversar, a tirar borrachas e papéis uns aos outros, inclusive à professora. “*Ela grita, grita, mas sem efeito*”, mencionaram os alunos (O₂₁).

²²⁵ Isso levou, por exemplo, uma escola básica a enfatizar, com base no mesmo acrónimo, a necessidade de *Respect Every Single Person Especially Classmates & Teachers* (Wheeler, 1997). No nosso contexto, Estrela (1995) na sua investigação sobre as principais regras de conduta na sala de aula que o professor se impunha a si próprio, que regras orientavam os comportamentos dos alunos e quais os valores que os docentes procuravam que os seus alunos adquirissem através da prática pedagógica quotidiana, as regras e valores considerados muito importantes por mais de 50% dos respondentes foram: regras dos alunos (respeitar o professor (77%), não perturbar a aula (75,4%), respeitar os colegas (67,4%), estar atento (61,1%)); valores (responsabilidade (78,3%), verdade (70,9%), respeito pelos outros (70,3%)). Numa investigação realizada recentemente quase todos os professores (97,1%) escolheu o respeito como muito importante ou extremamente importante. A responsabilidade veio a seguir (96,5%) (Estrela & Silva, 2010, pp. 50-51).

completamos uns aos outros. No entanto, o pensador espanhol Savater (1997/2006) referiu que a educação ficaria prejudicada se não invertermos aquilo que ele denomina a “sacralização das opiniões” pessoais. É necessário fazer a distinção entre o respeito pelas pessoas e o respeito pelas suas opiniões e atitudes. A tolerância deve estar balizada, porque em última análise tolera-se o intolerável e nada pode ser sujeito a uma apreciação inequívoca de desaprovação²²⁶. O respeito mútuo não pode ficar exclusivamente dependente do culto das diferenças, mas também não deve ser somente exercido com uma subserviência acrítica nutrida pela hierarquia socialmente estabelecida. Aliás, ainda dando voz a Savater (1997/2006), as pessoas, que são elementos integrados nas sociedades, podem viver de forma não compatível com a democracia. Existe claramente *um direito à diferença, mas não existe diferença de Direitos*. Este é um dos desafios específicos da formação do carácter dos alunos nesta esfera interpessoal tão necessária como controversa. A problemática associada ao conceito da tolerância e dos seus limites é antiga, tendo sido analisada, ao longo da história, por pensadores como Kant, Locke, Voltaire e J. S. Mill. A tolerância como virtude, visando um comportamento moral desejado, sempre esteve relacionada com o respeito pela diversidade e fortemente associada aos direitos humanos, nomeadamente à liberdade²²⁷.

Duas notas finais. Primeiramente, regista-se que, nos dados obtidos, dada a esmagadora ênfase do respeito na perspectiva interpessoal, o respeito pelo ambiente apareceu uma única vez. Assim, pensamos que há necessidade em incluir também a perspectiva ecológica na conceção abrangente do respeito, nomeadamente pelas outras formas de vida, dado que estamos particularmente a atravessar um período histórico à escala global, o qual encerra tremendos desafios ecológicos que fazem perigar a sustentabilidade planetária. Em segundo lugar, assinalamos que a Escola *Ómega* não desenvolveu, a não ser uma breve alusão do Diretor, a questão da dignidade inalienável do ser humano tendo em consideração as bases antropológicas e metafísicas relativas à singularidade do Homem que sustentam o valor do Respeito. Mais uma vez, demonstra um hiato entre o currículo almejado e o currículo perçecionado numa área relevante.

²²⁶ Comte-Sponville (1995), trazendo o pensamento de Karl Popper sobre o paradoxo da tolerância, adverte de que a tolerância absoluta aniquila a própria tolerância, pois aos intolerantes é-lhes permitida tal ação. Assim, o autor francês propõe que os limites da tolerância sejam aqueles que ameaçam efetivamente a liberdade ou, em geral, as condições de possibilidade da tolerância. Desse modo, *muita coisa* torna-se intolerável, mesmo e sobretudo para o tolerante (moralmente: o sofrimento de outrem, a injustiça, a opressão, quando poderiam ser impedidos ou combatidos por um mal menor).

²²⁷ Kant defendeu a tolerância enfatizando o princípio do respeito para o ser humano como um ser autónomo e racional. Por seu turno, a teoria da liberdade fundada nos direitos naturais de Locke, foi ainda usada de forma mais radical por Mill, o qual enfatizou uma liberdade em relação às pressões das convenções. Para este filósofo, a liberdade é uma condição necessária para a melhoria social e uma base para o progresso intelectual, assim como para o desenvolvimento moral e espiritual. Em Voltaire temos a frase paradigmática em relação à tolerância que não tem sido esquecida: “eu desaprovo o que tu dizes, mas eu vou defender até à morte o teu direito de o dizeres” (Ornelius, 2008). Com esse pano de fundo, em 1995, a UNESCO concebeu a Declaração de Princípios sobre a Tolerância a definiu-a como “uma atitude ativa impulsionada pelo reconhecimento dos direitos humanos universais e liberdade fundamental dos outros” (artigo 1.2) e assumiu-a como pré-requisito para a paz e consequentemente como condição para a democracia (artigos 1.1 e 2.3).

6.3. Síntese da Dimensão “Qualidades Humanas”

No que concerne às metas educativas, em ambas as escolas, foi sublinhada a incorporação na agenda dos estabelecimentos, de um mandato inequívoco em contribuir para a formação integral dos alunos. Essa dimensão global, que engloba o espectro dos valores éticos, alicerça a sua relevância na construção de uma sociedade melhor, e na necessidade de articular o sucesso profissional com o eixo axiológico. Tal cidadania é assim catalisadora de um mundo qualitativamente superior, através de uma cidadania virtuosa vivenciada por indivíduos ativos, imbuídos de uma responsabilidade social esclarecida. No epicentro dessa cidadania foi bastante valorizado o trinómio Respeito-Responsabilidade-Solidariedade, não tendo havido desenvolvimentos substantivos em relação a outros valores, excetuando a dimensão da Verdade, relevando a atualidade dos mesmos na Escola contemporânea. De acordo com Roldão (1993, p. 339), estamos perante um processo educativo intencional e *finalizador*, onde existem claramente competências e atitudes pessoais e sociais a serem desenvolvidas, consubstanciando desse modo um desenvolvimento transitivo no plano da FPS. Ademais, claramente, na literatura relativa à abordagem da Nova Educação do Carácter, essas quatro virtudes são reconhecidas como traços de carácter indispensáveis na formação humana de qualquer aluno.

Quais foram então os elementos preponderantes que configuraram o núcleo de virtudes sustentado pelos participantes do estudo nas duas escolas? Verdade e Responsabilidade são apenas algumas áreas do espectro moral pessoal passíveis de serem considerados. A consideração da humildade, como vetor principal da Verdade emanado dos dados empíricos, afigura-se-nos relevante no contexto educacional público, dado o quadro vigente ao nível da atmosfera cívica e moral predominante reconhecido, e que foi fundamentado logo no primeiro capítulo. Poderíamos dizer, nesse sentido, que a humildade é condição necessária para qualquer mudança efetiva nesse domínio, e determinante para a maturação global da pessoa, se perspectivada da forma como as diversas perceções sustentaram. Além da consideração da Verdade como o exercício da honestidade consigo próprio, como relação autêntica pessoal, importa também expandir o conceito de verdade, pois assume uma capital importância num contexto pós-moderno, com fortes implicações para o campo moral no seio das escolas. O contexto moral contemporâneo considera a Verdade, evasiva e assumindo uma variedade de formas (Gellner, 1992), tornando-a relativa. Assim, qualquer indagação mais pessoal, centrada numa atitude de introspeção, seria apenas uma construção estritamente subjetiva, contextual e não comparável. Quando a Verdade é tão volatilizada, esvazia de conteúdo os demais valores, tornando a ética niilista. Decorrentemente, tornar-se-ia assim ilegítimo e contraproducente qualquer tentativa do sistema educativo pugnar e abordar o assunto de forma relevante para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. No entanto, nos dados empíricos, ao nível do

pensamento veiculado, houve um claro afastamento dos principais matizes desse contexto difuso, sugerindo que a Escola, como instituição social, ainda se mantém consciente e zeladora, pelo menos ao nível do currículo pretendido, da sua responsabilidade e de alguns contornos esclarecidos que envolvem o desenvolvimento integral dos alunos.

No que respeita à Responsabilidade, assente nos deveres inerentes ao papel de aluno e da respetiva necessidade de gerir sabiamente as prioridades da vida, reconhecemos que a desejável interseção entre o carácter moral e performativo não ocorreu de forma clara, negligenciando por exemplo a coragem moral. O cumprimento dos deveres académicos constituiu-se como realidade central, negligenciando aspetos como tratar da sua própria pessoa e possessões, prestar contas pelas ações tidas não apresentando desculpas ou acusando terceiros, cumprir as obrigações morais, usar de bom julgamento, ter noção das consequências dos atos e exercer controlo-próprio, para não sublinhar ainda a exigência do *princípio de responsabilidade* de Hans-Jonas.

Na esfera dos valores de âmbito interpessoal, surgiram a Solidariedade e o Respeito. A Solidariedade possuiu uma vertente associada à responsabilidade social, onde a generosidade surgiu com clareza nas perceções de todos os interventores educativos. De alguma forma, a Solidariedade reveste os demais valores invocados com um sentido profundo de humanidade, de uma filantropia portadora do mais genuíno reconhecimento da dignidade e valor da pessoa humana. O Respeito surgiu com uma ênfase maior na obediência e na tolerância. Não querendo negar a importância dessas duas facetas, especialmente no contexto da escolaridade, a virtude do Respeito, deve depender fundamentalmente do reconhecimento na atribuição de honra e valorização em relação a alguma coisa, onde se destaca o reconhecimento da dignidade e valor da pessoa humana, base estruturante para a fundamentação axiológica da ação humana.

A crítica da NEC ser uma abordagem que fomenta, dada a sua natureza diretiva, uma submissão coerciva, unilateralmente estabelecida por um agente *autoritário*, surge igualmente na consideração do Respeito. Esse facto, conjugado com a história portuguesa recente em matéria de educação moral no ensino estatal, onde não foram raros os excessos físicos e psicológicos, os quais eram aplicados para assegurar uma determinada obediência, tem provocado uma tensão e delicadeza em torno da problemática do respeito mútuo em ambiente escolar no contexto português contemporâneo. Provavelmente, o Respeito torna-se a categoria mais delicada e suscitadora de potenciais associações ao recente percurso histórico da cidadania portuguesa que claramente se manifestou em contexto escolar – a ditadura do Estado Novo e a utilização da escola como aparelho de doutrinação ideológico e de práticas. Presentemente existe um receio de que a cidadania *disciplinada, ordeira, obediente*, invoque somente códigos restritivos e normativos, aspetos distantes do âmago da cidadania que deveria ser transformadora

dos cânones pré-estabelecidos (Pureza *et al.*, 2001)²²⁸. Existe, no entanto, a necessidade de não se ficar refém desse constrangimento (ver capítulo 4 sobre a problematização da NEC), de modo que o receio de reeditar um período de “*obediência cega e militante*”, não seja ele próprio um indutor de um clima de inépcia no campo objetivo da educação moral. Acontecendo tal, fragilizar-se-ia o exercício de uma autoridade legítima e forte, imprescindível à possibilidade de *aprender*, por parte daqueles que têm a nobre incumbência de poderem contribuir para o processo de formação humana das novas gerações.

Em relação à Escola *Ómega*, constatámos que, no que se relacionou com as Metas Educativas, à Responsabilidade e ao Respeito, não existiram referências substantivas que contemplassem o pilar da fé – eixo estruturante do projeto axiológico católico-marista, particularmente na justificação da necessidade ou normatividade dos valores. A dimensão religiosa não surge desenvolvida nem vinculada explicitamente no processo de desenvolvimento do carácter. É uma discrepância assinalável entre o currículo pretendido e o currículo perçecionado, dada a centralidade do eixo fé na configuração das dinâmicas relacionadas com a *cultura* e com a *vida*. Não obstante, assinala-se uma realidade congruente²²⁹, entre os princípios emanados pela Constituição e Ministério da Educação e as orientações da Escola em determinados aspetos que referimos, bem como, conforme constatámos na primeira parte deste capítulo, na voz dos educadores e alunos que foram entrevistados.

Finalmente, notámos também um aspeto importante que julgamos ser oportuno registar. Através de uma entrevista com um DT, no âmbito da primazia da Solidariedade²³⁰ no projeto educativo, a respetiva diligência dos educadores estaria a redundar num *ser forçado a aparecer*. Dessa forma, tentar-se-ia, que pelo menos exista uma adesão visível em iniciativas básicas, as quais como vimos, podem nem requerer um envolvimento pessoal e emocional junto dos destinatários, traduzindo-se assim numa dinâmica pouco genuína e pouco voluntária. Essa situação, potencialmente extensível a qualquer outro valor, visa primeira e exclusivamente o cumprimento coagido e artificial de uma valência moral assumida pela Escola. Assim, qualquer programa de FPS deve endereçar esta problemática, privilegiando um equilíbrio sensato entre dois polos. Por um lado, proporcionar e motivar, com algum grau de dever, o envolvimento em

²²⁸ Marques (1998) relembra, baseado no seu entendimento histórico, que a obediência, expressão do respeito pela autoridade, não são valores últimos, na medida que, em algumas situações, essa não subserviência tem contribuído para a progressão das comunidades humanas, no sentido de vivenciarem o valor da liberdade em áreas legítimas (e.g., movimentos de libertação africanos ou o movimento de emancipação das mulheres). Todavia, chama a atenção que tais movimentos concretizaram-se através de pessoas que suplantaram a moralidade convencional (p. 13).

²²⁹ As qualidades humanas emanadas da investigação empírica, encontram legitimidade não só constitucionalmente, mas também correspondem quase na totalidade, nas facetas enfatizadas pela LBSE, onde cinco dos seus princípios gerais (artigo 2º), dos quais três (3, 4 e 5), referem a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, e o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, do respeito pelos outros, do espírito crítico e da capacidade e vontade para a transformação social (Lei de Bases).

²³⁰ O desafio em lidar com o paradigma vivencial do *Eu sem limites*, de evitar um exercício moralista (inclusive visando a glorificação pessoal), sem envolvimento real da pessoa, mesmo com recursos parcos ou sem envolvimento mediático, tornam porventura a Solidariedade, como intervenção real e tangível na vida de pessoas, um valor de extrema pertinência e atualidade.

atividades concretas expressivas de valores. Por outro lado, não abdicar de uma reflexão e interiorização do próprio valor associado a essa ação, de forma a tornar-se gradualmente uma forma distinta e regular, de ser e de estar dos alunos, perante a vida e o seu semelhante.

Tendo feito uma súmula dos principais pontos decorrentes da análise da primeira dimensão, importa prosseguirmos para uma segunda grande temática relativa à dimensão estratégica e operativa da Escola, na consecução de uma abordagem que implemente o seu entendimento em relação ao desenvolvimento do carácter dos seus alunos no espaço escolar.

6.4. Ação da Comunidade Educativa

A outra grande temática, emanada dos dados qualitativos obtidos, relacionada com a anterior, lida com toda a ação da comunidade educativa em prol, em princípio, desse ideário de valores salientados. Estamos assim, a ter em consideração, a estratégia e a metodologia aplicadas no desenvolvimento do carácter dos alunos. Com base nos depoimentos dos diversos interventores e na observação que efetuámos, constatámos que os dados se situaram, não raramente mesclados, nos planos da conceptualização teórica e filosófica, da avaliação da prática desses valores, principalmente relativos aos alunos, e da própria operacionalização em termos pedagógicos dos traços de carácter considerados valorizados e necessários. Assim, dois grandes planos foram identificados: o Plano Pastoral e o relativo à dinâmica organizacional e estratégica do estabelecimento de ensino. O Plano Estratégico/Organizacional engloba as estratégias e metodologias no desenvolvimento do carácter dos alunos, relacionadas com aspetos não inseridos no plano Pastoral, e que compõem algumas das diretrizes e práticas com algum grau de estrutura. Enquanto no Plano Pastoral, a ênfase recaiu mais na ação dos docentes, agora lidaremos com outros agentes educativos, como os funcionários, a liderança e a própria família dos alunos.

6.4.1. Análise do Plano Pastoral

O Plano Pastoral engloba estratégias que visam intencional e regularmente fomentar o desenvolvimento do carácter dos alunos. Temos que reconhecer que as categorias emanadas dos dados empíricos são devedoras maioritariamente à realidade da Escola *Ómega*. Em termos expositivos da análise que efetuámos, as quatro áreas de categorização articulam-se em círculos concêntricos que derivam e expressam realidades específicas e limitadas, desde o contexto micro da sala de aula (Reflexão Conjunta Diária e Exortação Coletiva), passando pela realidade humana entre aluno e educador ocorrida essencialmente nos espaços fora da sala de aula (Interação Adulto-Estudante), chegando à interseção da instituição escolar com a realidade exterior comunitária (Parcerias Externas) (ver Quadro 19).

As três primeiras categorias, a Reflexão Conjunta Diária, Exortação Coletiva e a Interação Adulto-Estudante, como veremos, permitem que uma pluralidade de qualidades humanas seja potencialmente endereçada. Com as Parcerias Externas, a terceira categoria, a convergência incide no valor da solidariedade. Todas elas representam uma certa valência pastoral da Escola em prol dos seus alunos, ao invés de uma vertente mais de cariz estratégico e organizacional que analisaremos num segundo momento.

Quadro 19. Categorização: ação da comunidade educativa – Plano Pastoral

Dimensão	Subdimensão	Categorias
Ação da Comunidade Educativa	Plano Pastoral	Reflexão Conjunta Diária
		Exortação Coletiva
		Interação Adulto-Estudante
		Parcerias Externas

Vejamos a análise de cada uma delas.

6.4.1.1. Reflexão Conjunta Diária

Quando eu entrei cá como professora há 10 anos, foi uma das coisas que me fascinou ou que me cativou, porque de facto os alunos terem a oportunidade de falar, porque é um momento de conversa entre professor e alunos, pedir e partilhar a minha opinião, saber aquilo que eles pensam que também é importante; de facto é um momento que a mim me diz muito e eu gosto bastante de fazer o Bom Dia (E8).

Como primeira estratégia pedagógica geral, consideremos a categoria da *Reflexão Conjunta Diária* que, conforme a designação, tem a sua tangibilidade no quotidiano escolar de todos os alunos, no micro contexto da sala de aula. Nesta categoria, tentamos captar uma dimensão particular expressa numa atividade designada “Bom-Dia”, um dos distintivos peculiares na escola *Ómega*. A esse respeito, uma docente (E8) considera-a o aspeto mais forte em prol da formação do carácter dos alunos.

Todas as turmas, de todos os níveis de escolaridade, no início do primeiro tempo da manhã (exceto Educação Física), começam a jornada escolar com um breve²³¹ período de reflexão no contexto de sala de aula. Trata-se de um momento de interiorização que, com base numa frase proposta para esse dia em particular, reforça algum aspeto do lema orientador do Projeto Educativo. A frase, além da dependência do lema anual²³², insere-se na temática mensal proposta, a qual se desdobra, por sua vez, em temáticas semanais mais específicas (para ambos os períodos do ano letivo existe um pequeno texto, sendo o mensal tratado e discutido na aula de Formação Cívica). Todo esse material é preparado pelos próprios docentes e encontra-se

²³¹ Não obstante, apesar da maioria dos Bons-Dias ser curto, dependendo do envolvimento dos alunos e da pertinência das temáticas, pode ser bem mais extenso. Uma docente assumiu que já despendeu 90 minutos em torno do Bom-Dia, devido à pertinência do assunto (E8). Esse facto foi corroborado pelos seus alunos nas entrevistas focais (E16).

²³² “*Viver um tempo novo*” (ano letivo 2009/10); “*Uma viagem, uma aventura*” (ano letivo 2011/12).

coligido num pequeno livro designado a *Agenda Marista*, que todos os alunos adquirem no início do ano letivo. No “Bom-Dia”, os alunos são participantes ativos, pois são eles próprios que tomam a responsabilidade da conceção desse período inicial da primeira aula do dia (normalmente dois alunos por dia), e também na reflexão conjunta na turma resultante da temática. Eis no Quadro 20, algumas frases utilizadas, explicitamente relacionadas com o desenvolvimento dos valores da responsabilidade, respeito e solidariedade (para uma lista mais completa, ver Apêndice D).

Quadro 20. Excerto de frases do “Bom-Dia” (RRS) (retirado da Agenda Marista 2009/10)

CARÁCTER
<p>"Semeia um pensamento e colherás um desejo; semeia um desejo e colherás a ação; semeia a ação e colherás um hábito; semeia o hábito e colherás o carácter" (Tihamer Toth)</p> <p>"O carácter de um homem faz o seu destino" (Demócrito)</p> <p>"O crescimento espiritual consiste mais no crescimento da raiz que está fora do alcance da visão" (Matthew Henry)</p>
RESPONSABILIDADE
<p>"A base da evolução e da realização é a responsabilidade. Responsabilidade é o preço a pagar pelo direito de fazermos as nossas próprias escolhas" (Alfred Montapert)</p> <p>"Não só somos responsáveis pelo que fazemos, mas também pelo que não fazemos" (Jean Molière)</p> <p>"Uma pessoa responsável faz o que lhe dá uma sensação de utilidade e sentir-se prestável para com os outros" (Alfred Montapert)</p>
RESPEITO
<p>"Seja generoso e afável, agindo com os outros como gostaria que agissem consigo" (Confúcio)</p> <p>"O sorriso que dás, volta para ti mesmo" (Provérbio indiano)</p> <p>"A amizade é uma alma com dois corpos" (Aristóteles)</p>
SOLIDARIEDADE
<p>"Ajudar os outros é investir no tesouro valioso da própria vida" (Anónimo)</p> <p>"Toda a vida consiste numa imolação para dar vida e calor" (Anónimo)</p> <p>"A viagem mais bela é a que fazemos de uns para os outros" (Anónimo)</p>

Globalmente, os alunos pronunciaram-se positivamente sobre o “Bom Dia”, referindo que permite ter um tempo de reflexão aberto, onde todos são convidados a intervir. *“Ajuda-nos a refletir e a pensar”*, dizem os estudantes, consistindo num *“momento de reflexão em que se reflete os nossos atos no dia-a-dia”* (E17), corroborando assim a voz dos educadores nesse sentido (por exemplo E8). Durante o “Bom-Dia”, cada um tem de facto oportunidade de, por si próprio, apresentar a sua posição sobre o assunto, avaliar analítica e criticamente a dos outros e enriquecer-se com isso, para que a sua convicção não seja acrítica. Nesse sentido, no âmbito do último “Bom-Dia” efetuado no contexto de uma turma de 12º ano, cujos alunos têm estado na mesma escola por 15 anos, após a leitura de uma frase que referia palavras pronunciadas por

Jesus Cristo, foi solicitado o esperado contributo por parte dos alunos. Todavia, ninguém interveio. O docente aproveitou para questioná-los sobre a sua opinião relativamente ao “Bom-Dia”, se tinha valido a pena ao longo da trajetória escolar. Os comentários dos alunos foram os seguintes, trazidos pela voz do docente que os interpelou:

Ficámo-nos a conhecer um pouco melhor, porque é através das opiniões e não das disciplinas; mas através do Bom-Dia ficamos a saber o que o outro pensa, ficamos se calhar até a criar maior empatia pelos comentários que o Bom Dia gera, e eu vou dizer-lhe professor, há coisas que eu nunca tinha pensado que eu era capaz de dizer e de pensar, e com isto fez sair de mim...que eu nunca esperaria dizer...portanto, não sei se sou melhor marista ou não, ou melhor pessoa ou não, mas não seria capaz de passar sem o Bom Dia (E7).

No final do debate e da troca de ideias, é proposto um gesto para esse dia (Agenda Marista, 2009, p. 1; Jorge, 2004). O que é o gesto? Basicamente, é requerido que os alunos proponham uma ação, vertida numa frase emocionalmente apelativa, que consubstancie em termos práticos o princípio emanado da discussão em torno da frase diária proposta: *“o gesto é o pensamento que eles fazem depois de discutirmos a frase; o gesto é feito por cada uma das turmas, nas salas está escrito no quadro”* (E8). Assim, além da discussão, o processo não termina sem a proposta de um gesto que atribui importância à conduta e que configura positivamente a atividade pedagógica. Frequentemente tem um cunho emocional, o que de alguma forma traz para a atividade do “Bom-Dia” as três dimensões interdependentes do carácter – conhecimento, sentimento e ação morais. Como um aluno sintetizou, *“é um momento de reflexão em que se reflete os nossos atos no dia-a-dia, ajuda-nos a compreendê-los melhor e talvez a resolvê-los da melhor maneira”* (E17).

Não obstante, existem alguns constrangimentos e dificuldades que foram ventilados que vale a pena também enunciar. Uma docente, apesar de realçar alguns aspetos positivos, assume que, com o passar dos anos, a qualidade e o envolvimento dos alunos declinam, ao ponto daqueles que são indigitados, para exporem a frase perante a turma, nem a lerem previamente (E9). Esse distanciamento é notório na participação limitada, basicamente confinada a um pequeno grupo restrito de *opinadores*, mesmo quando o tema é reconhecidamente pertinente e polémico: *“...só sou eu e mais duas colegas nossas que comentamos a frase, e mais ninguém diz nada e nem se quer comenta”*, contrastando quando eram mais novos onde o envolvimento de todos era superior (E16).

Outros ainda consideram a repetição diária, seguindo sempre o mesmo padrão metodológico, deveras maçante e, como as frases estão relacionadas com o mesmo tema, os comentários apresentados tornam-se similares e redundantes ao longo dos dias²³³ (E7, E17, O₃₈).

²³³ Também vale a pena citar outro aluno, acerca da densidade desse exercício cognitivo em particular, pois sustentou que preferiria que a reflexão se processasse ao longo da semana em torno de uma única frase. Isso promoveria a reflexão efetiva e

Ainda a respeito da repetição, devido à recorrência, os alunos assumem que “*esses valores já são tão normais para nós*”, “*as frases falam quase todas do mesmo*”, “*nós já aprendemos tudo*”. Apesar de permitir que os alunos percebam “*que há coisas que deviam mudar*”, quando saem da aula, “*a maior parte das pessoas esquece do que falaram*” (E16).

Eis, mais alguns elementos do balanço possível e limitado derivado da nossa investigação focalizada, que no caso presente, se confinou a três observações presenciais em contexto de sala de aula e às entrevistas realizadas aos professores envolvidos. Apesar dos docentes por vezes encararem aquele tempo como infrutífero, existem indícios que a dinâmica até tem algum efeito positivo no comportamento dos alunos face a uma determinada área²³⁴.

Conforme já dissemos, tivemos a oportunidade de estar presentes em três atividades²³⁵. Quando tivemos oportunidade de estar no interior da sala de aula, com professores que tiveram a responsabilidade de assegurar o “Bom-Dia”, constatámos em todas as situações, a abertura ao diálogo, ao debate e ao questionamento crítico que todos poderiam exercer durante esse período. O docente posicionou-se mais como um moderador, e inclusive como um instigador a uma análise mais profunda dos alunos, que contemplasse outras variáveis e referências. Todavia, em todas elas, a brevidade foi uma característica, sem grande envolvimento geral e profundidade de análise. Na nossa perceção, julgamos que os assuntos não foram devidamente tratados com a dedicação e o entusiasmo possíveis, não tendo havido, igualmente, a tomada de posição legítima e coesa do docente, que pudesse ser partilhada no seio da pluralidade de opiniões que seria esperado ter. Poderíamos até colocar como hipótese, pelo menos nas ocorrências observadas, que a atividade se reduzia exclusivamente a um protocolo pedagógico, onde o que é feito, faz-se porque tem que acontecer. Aliás, essa hipótese encontrou eco na perceção de alguns alunos, quando reconheceram que há professores que em relação à sua participação no Bom-Dia, “*é como marcar o ponto, tem que ser, tem que ser*” (E17).

mais ponderada sobre essa matéria, ao invés de, segundo o aluno, ter somente “*aquele momento para pensarmos na frase*” (E17), testemunhou uma das alunas.

²³⁴ Uma docente reconheceu que num determinado dia, ao sair de uma aula, estava a queixar-se do facto dos alunos, apesar da sua diligência, “*não ouvem nada*”, e assim o tempo alargado que despendeu “*não tinha servido para nada*”. Esse desabafo foi feito na sala de professores, onde uma colega, tendo ouvido e notado o seu desânimo, retorquiu: “*olhe que ouvem, olhe que ouvem, há alguma coisa lhes fica lá dentro*”. Em conversa posterior com um encarregado de educação do aluno, que tinha sido o grande responsável pelo desabafo tido anteriormente, reconhece-se o envolvimento altruísta do aluno nas atividades domésticas. Ora, esse foco tinha sido exatamente de alguma forma, abordado no desanimador “Bom-Dia” (E8).

²³⁵ Na primeira, os dois alunos intervenientes apenas fizeram comentários muito breves. O professor seguidamente fez um comentário igualmente sucinto. Em 5 minutos o “Bom-Dia” foi lido, refletido e terminado (O₁). Noutra ocasião, a análise realizada por mais um par de alunos não foi plenamente perceptível. Alguns alunos nem acompanhavam com a caderneta. O professor interveio, chamando à atenção de um aspeto que não estava a ser contemplado, seguindo-se mais 7 intervenções. Apesar do docente ter intervindo, manifestamente poderia ter desenvolvido mais o assunto, denotando uma substancial impreparação prévia sobre o assunto (O₂). Na terceira ocasião, somente foi lido e o comentário foi feito com a própria frase, “*Nada está feito enquanto resta alguma coisa para fazer*” (Romain Rolland). Ambos os alunos demonstravam, no decurso da sua apresentação, que queriam que terminasse o mais rápido possível. Apesar da docente não se ter conformado que abordassem o tema tão rápida e superficialmente, não existiu qualquer desenvolvimento posterior. A professora, perguntando à turma se haveria observações a serem efetuadas, apenas permitiu a participação de mais dois alunos. A professora apenas fez um ou outro comentário que acrescentou profundidade à citação, mas em 5 minutos, o “Bom-Dia” terminou (O₅).

Assim sendo, perde-se a oportunidade, numa abordagem explicativa, dos alunos compreenderem o que envolve uma vida virtuosa, e porque determinadas virtudes possuem *valor*. Esta faceta contrapõe em parte a expressão utilizada na educação axiológica, de que os valores são *apanhados* ao invés de serem ensinados (“values are caught, not taught”). Através do bom exemplo são realmente apreendidos, mas através da explanação objetiva e direta são ensinados e reforçados (Lickona, 1991), faceta que poderia permear mais intensamente a estratégia do “Bom-Dia”.

Um aspeto que nos chamou também à atenção foi a lacuna interna, reveladora de uma inconsistência pedagógica relativa à ausência quase completa em todo o processo do “Bom-Dia” do pilar fé, eixo que se correlaciona com as dimensões da vida e da cultura. Não obstante, no plano do currículo implementado, os contributos nas discussões não privilegiaram direta ou indiretamente o trinómio cultura-fé-vida, aspeto central do enquadramento da filosofia educacional marista. Nem alunos, mas principalmente os docentes, na qualidade de educadores católicos, aludiram em alguma ocasião algo que tivesse vinculado à fé cristã, facto manifesto no próprio teor das frases propostas²³⁶. Tendo em consideração o enquadramento teórico marista, é estar a negligenciar a base estruturante e motivadora do próprio projeto educativo, constituindo-se desse modo, como um sintoma revelador de um possível processo de secularização do estabelecimento de ensino, levando também em consideração a situação similar já verificada relativa às Metas Educativas, à Solidariedade e ao Respeito.

Síntese e considerações. A atividade quotidiana do “Bom-Dia” envolve todos os docentes da turma que tenham aulas ao primeiro tempo. Por um lado, transmite em primeiro lugar uma responsabilidade partilhada e uma participação efetiva indeclinável no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, independentemente do conteúdo disciplinar específico de cada um. Por outro lado, permite aos alunos serem teoricamente expostos a vários mediadores do debate pretendido, e também a contributos diferenciados que certamente serão uma fonte potencial de enriquecimento cívico e moral.

Com base no que temos dito, é para nós legítimo levantar questões sobre a sua operacionalidade, metodologia e eficácia. Existem claramente aspetos positivos que são reconhecidos (espaço livre de diálogo e debate, competências comunicacionais, catalisador de autoestima e de empatia, promotor das três dimensões interdependentes do carácter – conhecimento, sentimento e ação morais). As facetas menos boas também foram legitimamente partilhadas (monotonia, desgaste ao longo dos anos, limitado tempo para aprofundar,

²³⁶ A direção pediu, fazia 2 anos, que os elaboradores da Agenda (educadores de uma escola católica), tentassem incorporar pelo menos um texto bíblico. A docente, que relatou isso em entrevista, depois de ter mencionado a recomendação da direção, sustentou que “*não tem que ser*” (E8), posição reveladora de uma incompreensão e de um distanciamento do próprio projeto educativo da escola que intervém como educadora.

cumprimento mecânico sem *espírito* e sobretudo ausência de vínculo com a fé cristã). Apesar destes últimos apontamentos, que se poderiam considerar expectáveis, consideramos uma atividade globalmente relevante e pertinente, inserindo-se na própria linha da educação do carácter que não negligencia a necessidade de existirem oportunidades de reflexão grupal, de debate, e de aplicação tangível ao quotidiano, da sabedoria impressa e condensada em inúmeros pensamentos, que ao longo da história têm sido concebidos sobre as mais variadas facetas da existência e atividade humanas. Conforme sustenta Berkowitz (2002), são oportunidades válidas para considerar criticamente a opinião dos outros, especialmente quando é diferente, num clima sadio, honesto e positivo.

O alvo é endereçar as facetas mais negativas e tentar não somente minimizá-las, mas envidar esforços para invertê-las. A maioria delas requer incontornavelmente uma qualidade axiológica substancial dos docentes. Só mesmo um docente imbuído de responsabilidade e motivação pessoais, é capaz de suplantar a *marcação obrigatória do ponto*. Somente assim, o “Bom-Dia” seria uma estratégia pedagógica por excelência no desenvolvimento de carácter dos alunos, particularmente no período complexo e importante da adolescência.

6.4.1.2. *Exortação Coletiva*

Esta categoria, *Exortação Coletiva*, foi despoletada maioritariamente pela observação das aulas de Formação Cívica. Poderíamos considerá-la como uma reflexão em torno da tensão entre a entidade *turma* e o elemento *aluno* que a integra, na perspetiva de um melhor contributo para o seu desenvolvimento pessoal e social, ou, conforme veremos, na procura legítima da aquisição de uma responsabilidade individualizada.

Nas observações realizadas constatámos o seguinte: quando se refere, por um lado, que o comportamento da turma foi considerado globalmente bom, trata-se de uma abordagem que não é personalizada, e, conseqüentemente, não lida estritamente com a responsabilidade individual de cada aluno, diminuindo-se assim a pertinência para o seu singular desenvolvimento pessoal (O₁, O₄, O₁₁, O₁₅). O relacionamento entre o DT e o *grupo-turma* é, ao invés, uma dinâmica com um conjunto de alunos (normalmente mais do que vinte e cinco) que, apesar de ter uma reconhecida identidade e valor como comunidade de pessoas que têm inúmeros denominadores comuns, é desprovido de *nome* e pouco sensível a um perfil único e irrepetível. Além disso, negligencia-se a individualidade que tem necessidades próprias e valências particulares, a qual é merecedora de uma abordagem personalizada.

Na nossa experiência como docente, tendo sido membro de conselhos de turma, reconhecemos que, esse requisito de avaliação obrigatória relativamente à turma como um todo, não possui um alcance substantivo na formação individual dos alunos, particularmente no

âmbito moral. Isso acontece, no nosso entendimento, pela dimensão processual da avaliação da turma, que redundando basicamente numa *ponderação subjetiva*, normalmente de pendor mediano, traduzindo escassamente as especificidades e as necessidades de cada indivíduo em formação. Esse desejável contributo não pode ficar somente vinculado a expressões como: “*pela primeira vez na história da turma o comportamento e o aproveitamento é suficiente!*” (O₄), ou mesmo quando se constata que “*dos trinta alunos existentes, 29 poderiam ter feito muito melhor*” (O₃), reconhecendo-se um problema transversal generalizado. Este enfraquecimento de uma vertente individualizada, nem mesmo poderia ser legitimado, à luz duma perspetiva de valorização do trabalho em equipa ou da importância da realização de um projeto assente numa abordagem cooperativa.

Quando o diálogo, no contexto de turma, é direcionado a um aluno em particular, (por exemplo, testemunhámos numa determinada situação, uma demorada troca de argumentos entre o DT e um aluno, sobre se os seus treinos estariam ou não a influenciar a sua prestação académica (O₄)), pelo que observámos, a maioria dos demais, durante o tempo na sala de aula em que a sua pessoa não estava a ser diretamente envolvida, aparenta estar *desligada* e insensível à exortação do educador, o qual até pode ter uma preocupação pedagógica mais global. Aliás, quando o professor faz comentários específicos sobre determinados alunos perante toda a turma, algumas questões éticas podem ser equacionadas sobre a legitimidade do procedimento.

Na nossa opinião, essa tendência não capitaliza adequadamente o tempo em conjunto, havendo um consumo excessivo de tempo sobre questões particulares. Obtivemos da parte dos alunos um parecer nesse sentido, quando se refletia sobre a utilização do tempo de Formação Cívica no tratamento de assuntos específicos relativos a determinados alunos: *A: Exatamente! Quando se trata de uma questão específica, a professora está uma hora a falar naquilo e o resto a olhar tipo... a rir-se e está bem, pronto! A: Devia haver um tempo à parte para falar só com essas pessoas. A: Falavam só com essas pessoas que estivessem com os problemas* (E18).

Na turma, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e social, ora são endereçadas questões individualizadas de índole pessoal, deixando o remanescente maioritariamente alienado do assunto, ora o coletivo é de alguma forma sujeito a uma determinada análise e avaliação, deixando de convocar, interpelar e desafiar as especificidades de cada um dos membros da turma.

Numa palavra, uma estratégia pedagógica e organizacional no domínio da formação pessoal e social, assente predominantemente na perspetiva de turma, pode ter efeitos contraproducentes e inibidores da formação que se pretende que cada aluno possa efetivamente beneficiar (por exemplo, tende a deslocar o ónus da responsabilidade individual para a

comunidade-turma). Desse modo, malogra-se o processo de crescimento pessoal de cada aluno, na medida que não existem espaços onde se processe uma ajuda substantiva para a confrontação e superação das ações e atitudes inapropriadas, bem como para o eventual reconhecimento e maturação da evolução positiva a vários níveis (pessoal, acadêmico, social). Ademais, com base numa perspectiva mais de pendor personalista, tende a diluir o crescimento e o contributo de cada um, criando potencialmente, não somente uma ausência de consciência da sua situação específica, como também o esmorecimento perante a necessidade de continuar a melhorar, ou mesmo a corrigir e refinar algum aspeto específico do seu desenvolvimento. Assim sendo, no sentido de prevenir essas situações possíveis, é curial também, que existam outros espaços, no sentido de se atender à pessoa do aluno na sua singularidade, especificidade e autonomia.

6.4.1.3. *Interação Adulto-Estudante*

Em terceiro lugar, como estratégia pedagógica pastoral, temos a categoria da Interação Adulto-Estudante. Assim, passamos de um foco mais centrado na sala de aula e volvemo-nos para a realidade exterior dentro do estabelecimento de ensino. Nesta subcategoria, emerge a Pedagogia da Presença (PP) como elemento fundamental de configuração da mesma.

A Pedagogia da Presença no currículo pretendido. A Pedagogia da Presença é sustentada pela relevância atribuída à pedagogia do *Exemplo*, faceta incorporada nessa dinâmica, que credencia a mensagem veiculada. Na filosofia educacional católica, o professor educa sobretudo pelo exemplo, pelo testemunho de vida e posicionamento no mundo. O *ser* é o processo mais eficaz e o suporte didático mais autêntico do *aprender a ser*. Especialmente numa cultura imersa em imagens, a imagem/exemplo vivo, *arrasta* os jovens no sentido de eles desejarem incorporar na sua vida os ideais preconizados (Kolvenbach, citado em Lopes, 2002, p. 240). Nessa linha, a conceção marista corrobora igualmente que o Exemplo constitui a lição primeira²³⁷, a mais meritória e mais eficaz, dado que aquilo que é observado pelos alunos, mais do que aquilo que é ouvido em discurso moral, tem maior tendência a ser recebido, interiorizado e *gravado*. Como afirma o Projeto Curricular da Escola *Ómega*, nessa presença, “o exemplo vale muito mais do que grandes retóricas” (PCE, 2007/8, p. 33). Se tal não acontecer, o discurso “não será mais do que um barulho vão, letra morta e não vida que gera vida” (citado em MEM, 1998/2003, p. 138). Portanto, os valores devem ser primeiramente vivenciados por todos os membros da comunidade educativa, nomeadamente pelos educadores (“crê o que lê, ensina o que crês, vive o que ensinas” (citado em CEP, 2002, 14)). Existe assim uma clara assunção, no

²³⁷ “Cremos que nosso testemunho pessoal e comunitário é mais importante do que nossas atividades” (Atas XIX Capítulo Geral, Missão 21). Pois, “the more completely an educator can give concrete witness to the model of the ideal person that is being presented to the students, the more this ideal will be believed and imitated” (CEC, 1982, 32).

âmbito do currículo pretendido, que o docente através da sua vida influi no carácter do aluno, tornando o Exemplo, como veremos de seguida, o eixo central da Pedagogia da Presença.

A centralidade da *presença* na essência da ação educativa é tão vincada, que se chega a igualar linearmente a Pedagogia Marista com a Pedagogia da Presença (Alves, 2005, Outubro). A dependência da figura de Maria²³⁸ no projeto marista, e o pensamento e o testemunho do fundador Champagnat são basilares na compreensão da Pedagogia da Presença. Ele afirmou que só se poderá ser um bom educador se este “*viver no meio dos alunos*”, todo o tempo de que dispuser. A PP “não é uma presença qualquer, apenas física, mas uma presença significativa, carinhosa, atenta e preocupada com o bem do educando” (D’Amorim, 1999, p. 6). O articulado teórico em relação à PP refere que a mesma não se esgota no tempo associado aos compromissos *profissionais*, do tempo letivo em contexto de sala de aula. O tempo livre, o lazer, as atividades desportivas e culturais ou outros meios deverão ser espaços de concretização desse encontro no quotidiano escolar. O alvo visa criar *esforçadamente* oportunidades, de modo a que haja um envolvimento e acolhimento recíproco das vidas envolvidas, num espírito de confiança e de abertura, que lance as bases para uma amizade que perdure. Não é uma aproximação desprovida de uma estratégia indefinida ou insensível. Ao invés, procura-se um encontro que leve em consideração o ambiente particular do estudante e cujo enquadramento seja sensível à sua cultura. Outro aspeto estruturante relaciona-se com a natureza da própria presença. Nas palavras utilizadas na Missão Educativa Marista “não deverá ser excessivamente vigilante, tão pouco negligentemente tolerante” (1998/2003, p. 50). É proceder de tal forma que, não abdicando do objetivo de sempre se estar junto dos jovens, tem-se o cuidado de não os sufocar, sabendo afastar-se na hora certa (Alves, 2005, Outubro). Assim, essa proximidade deve ser exercida com sensatez, particularmente desenvolvendo *a priori* uma certa familiaridade e salvaguardando em cada momento também uma certa distância (Congregação Educação Católica (CEC), 1982, 21, 33; Domingues, 2004). É uma posição que apesar de não negligenciar a firmeza e a exigência, intenta igualmente ser preventiva, otimista, não obsessiva, marcada pela escuta e pelo diálogo, e reconhecendo o desenvolvimento particular dos alunos (MEM, 1998/2003). Tal abordagem distancia-se de qualquer metodologia coerciva, mas sim uma simbiose equilibrada entre firmeza e doçura. A metáfora utilizada na caracterização da missão do educador marista, que revela a sua ampla ação, sensibilidade e sentido de oportunidade, é a de um *agricultor*, o qual, sendo sensível às diferentes fases e aos respetivos períodos

²³⁸ Maria é reconhecida como um modelo moral, especialmente no seio da igreja católica. Isto é, não é somente digna de admiração mas também digna de imitação. Em Maria reside a realização mais elevada de todas as virtudes, quer as chamadas virtudes teológicas (fê, esperança e amor) sublinhadas pelo Novo Testamento, quer as designadas virtudes clássicas ou fundamentais (temperança, prudência, justiça e coragem) (Pelikan, citado em Nunes, 2006). D’Amorim (1999) argumentou que a Pedagogia da Presença, entendida na perspetiva marista, é profundamente maternal, onde a figura de Maria, como a Boa Mãe, é basilar nessa dimensão educativa (ver também Nunes (2006), para um melhor entendimento da identidade feminina na proposta educativa marista).

diferenciados da vida rural, prepara, semeia e depois colhe (PCE, 2007/8, p. 51, ver também pp. 33-34)²³⁹. Assim, a pedagogia da presença, que se pretende ter como elemento infundido na cultura, não somente diligencia sábia e sensatamente abranger os espaços de possível intervenção junto dos alunos, mas também confere a esses espaços de relacionamento, profundidade e intenção. Uma pedagogia da presença que sem fazer qualquer proposta de métodos especiais se propõe realizar tarefas educativas de um modo peculiar, exigindo, para isso, da parte do educador que esteja sempre próximo ao aluno, que utilize os valores da pedagogia preventiva, que mostre coerência, que saiba dar-se (Coelho, 2004, pp. 33-34). É o meio imediato, único e indispensável, o qual deve ser preferencialmente desejado pelos intervenientes, assente numa atitude preventiva e de coerência entre o dizer, o ser e o agir (Atas XIX Capítulo Geral, Missão 21; PCE, *Ómega*, 2007/8, pp. 33-34).

A centralidade da Pedagogia da Presença na voz dos educadores. A pedagogia da presença, na voz dos educadores, surge como um fator e prática distintivos da abordagem pedagógica da Escola *Ómega*, no que concerne à área do desenvolvimento pessoal e social. Como um DT referiu, trata-se da “*parangona do colégio*” (E7, E11). Na verdade, quando questionámos qual seria o aspeto mais forte na formação do carácter no estabelecimento, foi retorquido que aquilo que os alunos se lembram mais, relativamente à sua experiência, era a proximidade dos professores (E11). A responsável pelo Centro de Recursos sublinhou igualmente a importância da PP, vinculando a transmissão dos valores no contexto escolar, à vivência propriamente dita dos adultos junto dos mais novos. Ela claramente assumiu essa premissa, quando afirmou: “*nós ensinamos mais com a nossa presença do que com aquilo que dizem os livros*” (E15). Interessantemente, um docente, relembrando a sua entrada na escola, reconheceu que não tinha conhecimento prévio da PP nessa altura, mas logo que começou a ensinar, apercebeu-se de imediato dessa dimensão imbuída na comunidade escolar, sem que ninguém lhe tivesse referido, de alguma forma, a existência dessa preocupação pedagógica. Por isso, acentuou que no projeto educativo da Escola *Ómega*, o educador “*não pode só chegar à escola e dar as suas aulas*” e dizer “*agora vou-me embora e não quero saber mais disto*” (E8).

Como evidência concreta da centralidade da PP constatámos a dimensão transversal, que se desdobra em dois planos, a saber: a dos recursos humanos e das infraestruturas físicas. Primeiramente, por um lado, todos os adultos pertencentes à comunidade escolar, professores, irmãos e também funcionários são convocados a poderem ativamente e diligentemente envolver-se (E8, E15). Por outro lado, conforme já vimos, há claramente uma sintonia entre os diversos

²³⁹ Por isso, na conceção marista, não haverá o temor dos castigos. Existe inclusive o repúdio dos “castigos corporais, das penalidades humilhantes ou qualquer severidade excessiva” (citado em MEM, 1998/2003, p. 60). É levantada a questão retórica de poder-se inspirar o amor à virtude através do uso da palmatória. Ao invés, quando absolutamente necessário, o uso do castigo deve ser permeado com sabedoria (deve ser justo, proporcional às faltas, moderado, respeitoso e silencioso) e a parcimónia deve ser um distintivo da sua utilização (citado em MEM, 1998/2003).

agentes educativos entrevistados (docentes, diretor e funcionária do Centro de Recursos) no que concerne à relevância da PP no projeto educativo marista. Em segundo lugar, a importância, que lhe é atribuída nos diversos espaços físicos da escola, apesar de que, conforme veremos, o peso que esses espaços têm, é realmente diferenciado. O Diretor asseverou que, além da sala de aula, os espaços educativos exteriores são fulcrais na formação do carácter dos alunos, pois, conforme ele referiu, “*muito daquilo que acontece no ato educativo, acontece fora da sala de aula...ou para além da sala de aula*” (E13). As palavras da responsável pelo Centro de Recursos consagram esse aspeto transversal quando frisou que “*não é só na aula, é em todo o lado*” (E15). No entanto, na voz específica dos professores, a PP surge concretizada no refeitório e no bar, referindo que é o local onde têm refeições em conjunto e podem estar com os alunos à mesa (E7, E9). Os professores, conforme veremos melhor mais adiante, não estão tão presentes nos vários átrios como os funcionários, os quais estão sempre nesses espaços fora da sala de aula (E9, E10). Em síntese, podemos afirmar que ficou bem evidenciado, em cada entrevista, o quão importante a PP se constituía como elemento paradigmático do esforço educativo empreendido através da vida dos seus educadores.

Com base na percepção dos educadores e nas observações efetuadas em contexto exterior à sala de aula (por exemplo O₃₀ e O₃₂), surgiram três distintivos associados à PP – os elementos de dissuasão, de controlo e de reação. As percepções dos educadores enfatizam três distintivos relativos à Pedagogia da Presença: o elemento dissuasor, o elemento do controlo e por último a faceta da reação face a uma determinada situação. Veremos seguidamente esses pontos plasmados na voz dos educadores.

Um único docente salientou que a PP não deveria ser exercida preventivamente, “*não como polícias*”. Todos os outros apresentaram exemplos de dissuasão de ações negativas entre os alunos, de salvaguarda de correção na linguagem verbal durante os jogos, por exemplo (E11). Existe portanto um intuito dissuasor notório, em que a *presença* por si só evitaria que determinadas situações negativas entre os alunos ocorressem. Perentoriamente, quer docentes, quer funcionários, assumem que a escola providencia um sistema de controlo dos espaços fora da sala da aula. “*Há a supervisão*” (E15), há que “*verificar se está tudo bem*”, pois tem-se “*que controlar, tem que controlar*”, predominantemente através da distribuição estratégica de funcionários que sempre passam por esses espaços. Como vários elementos explicaram, “*há sempre funcionários... digamos a circular*” (E15), que intervêm quando existem “*chatices*” a serem resolvidas, “*...se é necessário chamar a atenção...*” (E10, E15). Por isso, os funcionários são considerados aqueles que efetivamente sabem se um determinado aluno, “*fez isto ou aquilo*” (E8). A responsável pelo Centro de Recursos expande e concretiza esta última ideia, quando refere que “*...além dos funcionários, os professores e os irmãos passam, e se vêem algo que não*

está bem, eles intervêm. Portanto, não passam e viram a cara para o outro lado, não senhora. Participam...a famosa pedagogia da presença”. Novamente a tônica reativa, exclusivamente impulsionada perante algo que “*não está bem*” (E15)²⁴⁰.

As diversas tónicas apontadas até este momento (dissuasão, supervisão e reação) podem ser expressas no mesmo espaço físico, dependendo do prisma que se adota. Já salientámos o quão notória é a ênfase comunitária que o refeitório e o bar têm nas representações veiculadas. A PP surge concretizada no refeitório, referindo-se que é o local onde os docentes têm refeições em conjunto e podem estar com os alunos à mesa. Uma docente, por exemplo, atribui um cunho predominante de supervisão, quando refere: “*para nós também estarmos a ver o que eles fazem*” mas também de dissuasão, reconhecendo que “*eles sabem que nós estamos ali no meio deles*”. O seu testemunho é um dos mais eloquentes nesse âmbito, o qual vale a pena transcrever na íntegra:

No refeitório, há supervisão, mesmo da nossa parte; eu agora vou almoçar e enquanto eu estou na fila de espera, eu almoço no mesmo refeitório que os meus alunos, no mesmo refeitório, nas mesmas mesas [frase com ênfase], se me apetecer almoçar ao pé de um aluno, eu peço autorização se me posso sentar...se lhe posso fazer companhia, posso perfeitamente fazer isso, almoçamos todos no mesmo refeitório, para, lá está...para nós também estarmos a ver o que eles fazem, e eles sabem que nós estamos ali no meio deles...o bar é comum a todos, o bar é comum a todos, nós vamos todos ao mesmo bar, não o bar de professores na sala dos professores (E8).

Com base nesse testemunho, a única expressão que poderia indiciar uma ação não reativa foi quando se solicita autorização ao aluno no refeitório para sentar na mesma mesa. Mas como podemos intuir na forma como esse pedido é feito, tendo o objetivo de *fazer companhia*, não revela claramente um propósito real.

Mas, por outro lado, o mesmo local é perspectivado diferentemente. Surge agora, conforme se tem focado, como espaço onde se intervém reactivamente, face somente a contingências comportamentais (quezílias, conflitos e chatices) (E7, E9), ou face a ocorrências que suscitem preocupação, como os alunos não almoçarem convenientemente. A tônica na perspectiva reativa é exemplarmente ilustrada com aquilo que um docente partilhou, quando os alunos faltam a uma aula. A tomada de ação imediata e a respetiva consciência dos alunos, inclusive no secundário, são elementos notórios: “*eles sabem que no minuto a seguir eles têm alguém atrás deles a saber onde é que estão...*” (E9).

Notámos então que as três facetas concernentes à Pedagogia da Presença sublinhadas pelos professores são preocupações legítimas e que estão em sintonia com a conceptualização da

²⁴⁰ Como exemplo prático de uma área onde inclusive os professores deverão intervir, conversando com os alunos que estão a prevaricar, refere-se à regra de não se poder jogar à bola no pátio (E8).

PP à luz do ideário marista. No entanto, existem dimensões que não foram endereçadas, as quais são fundamentais para a abordagem.

O caso particular do Diretor. Todavia, em contraponto, a única voz que concebeu a ação do adulto em conformidade substantiva com o ideário marista, foi o Diretor²⁴¹. E de acordo com um testemunho de uma docente, tudo indica que mesmo no seio da liderança mais alargada, tem sido a única exceção (E9)²⁴². De acordo com a sua própria conceção sobre a temática, existem inúmeras oportunidades que podem e devem ser concretizadas, essencialmente em ocasiões significativas de relacionamento interpessoal, chegando mesmo a existir uma amizade propiciadora de confidencialidade entre professores e alunos. Vale a pena reproduzir o seu pensamento a esse respeito, o qual, conforme já mencionámos, faz justiça à filosofia marista contida nos respetivos textos fundadores, resgatando dimensões igualmente presentes na abordagem da NEC:

...são os momentos de encontro, no dia-a-dia, a relação que existe das pessoas, dos alunos com os adultos, no recreio, que se cruzam continuamente...porque os alunos solicitam os professores, o DT ...ou o contrário também acontece...é a partida no refeitório no bar, dúvidas que os alunos querem colocar aos professores sobre as matérias e sabem que os professores se disponibilizam imediatamente para isso, ou então é a simples relação de amizade e quantas vezes os próprios professores também são confidentes...isto passa muito para além da própria sala de aula (E13).

Apesar da reconhecida falta de tempo, o Diretor tenta marcar presença nos momentos essenciais da escola, facto corroborado por quase todos os professores. Por vezes, desloca-se às próprias salas de aula para interagir com os alunos. Ele próprio tem consciência que a sua presença é apreciada, e que a confiança e a amizade são realidades tangíveis no plano interpessoal, decorrentes do exercício da PP²⁴³. A tónica do seu relacionamento com os alunos é de bastante informalidade, tendo em consideração o estatuto que detém na comunidade escolar, baseado não raras vezes numa atmosfera de companheirismo e de brincadeira recíprocas²⁴⁴.

...e sobretudo, aquilo que eu gosto mais de fazer, que é estar com os alunos nos intervalos...(...)...sinto que isso é essencial e felizmente sinto, que por um lado eu gosto de estar com os alunos e os próprios alunos sabem, conhecem-me e gostam desta presença...e isto acho que é importante, importante, porque há o respeito mas também há uma certa relação de confiança e de amizade (E13).

²⁴¹ Na Escola *Alfa*, a perceção dos alunos foi em sentido contrário, relativamente à presença do Diretor: “*Aluno: Eu acho que conhecemos muito pouco bem. Aluno: Eu acho que nem sei quem é o diretor. Aluno: Eu sei. Eu sei quem é. Aluno: Ele o ano passado fez a avaliação dos professores. Entrevistador: Então para vocês é alguém distante, não é? Entrevistador: Muito distante. Aluno: É assim um tipo histórico, tipo os imperadores da China, sabemos que governam, vivemos no meio deles mas nunca os vemos totalmente*” (E19).

²⁴² Ela chamou à atenção que a liderança deveria participar mais, ser a primeira a dar o exemplo, nomeadamente no que diz respeito à pedagogia da presença, eixo que reconhece que é invocado repetidamente perante os demais membros da comunidade educativa. No entanto, dada a sua falta de exemplo nesse domínio, a docente afirma ironicamente que a liderança crê na pedagogia da presença somente nos *outros* (E9).

²⁴³ Essa disponibilidade e envolvimento não são alheios ao facto do Diretor gostar de ser perçecionado pelos demais agentes educativos da escola como alguém sempre disponível para escutar toda a sorte de situações, nomeadamente aquelas do foro pessoal. Isso realiza-o como homem e profissional (E13).

²⁴⁴ Um docente testemunhou que vê “*o irmão sempre presente nas atividades, a jogar com eles, a mostrar-lhes que, apesar de ele estar lá em cima como diretor, sabe os nomes, é uma coisa que é extraordinária... o ele agarrar, e ele dizer: ok, vamos almoçar, para eles tem este charme...*” (E7).

Assim sendo, foi expectável registar que a sua conduta tenha sido reconhecida como incentivadora e como exemplo vivo da PP para todos os demais membros da comunidade educativa (E8).

Limitações do exercício da Pedagogia da Presença segundo os docentes. Existem algumas limitações que são apontadas pelos próprios docentes à PP. Apesar de se reconhecer que existem várias atividades fora da sala de aula, onde existe confraternização num ambiente diferente, e que possibilita outro tipo de aproximação (E8), e que a proximidade junto dos alunos não se confina ao estabelecimento de ensino durante a semana (E7), houve referência a um constrangimento organizacional relativo à exigência da grelha curricular semanal. Os alunos passam pouco tempo nos espaços fora da sala, em detrimento daquele que é passado em contexto de aula (E10), tornando inevitavelmente menores as possibilidades de interação nos espaços informais, onde a PP ocorre de forma mais dinâmica, efetiva e personalizada. Tendo em consideração a grelha semanal das atividades letivas, por exemplo, a de um aluno do 9º ano de escolaridade, é realmente um facto indesmentível. Ademais, sabendo que as atividades fora da escola são de carácter pontual, essa contingência torna-se ainda mais premente e séria no que concerne à real concretização da PP em contexto escolar nos moldes originais pretendidos. Também foi referido que nos demais espaços, além do refeitório, deveria haver mais supervisão de adultos, particularmente dos professores. Esse facto justifica-se dado o desejo de se ter um momento de descontração nos intervalos por parte dos docentes. Assim, os professores não estão tão presentes nos vários átrios, como estão os funcionários de forma permanente (E9). Assim, não é de estranhar que os docentes geralmente se encontrem *em trânsito*, quando estão fora da sala de aula (da sala de professores para a sala e vice-versa, a caminho do refeitório ou bar) ou, conforme já vimos, se encontrem mais absorvidos, não se dedicando exclusivamente ao exercício pedagógico resultante da sua presença, pois estão também, por exemplo, a comer (almoço no refeitório; lanche - bar) (E7).

Síntese e considerações. Consideremos então analiticamente os principais pontos. Em primeiro lugar, as perceções dos diferentes interventores educativos reconheceram a importância ímpar da estratégia e, relativamente à implementação, manifestaram uma congruência parcialmente consistente com o ideário marista, o que representa algo positivo em qualquer estratégia de educação de valores. Até porque, e reconhecendo os docentes que os funcionários permanentemente e de forma abrangente cobrem e zelam pelos espaços exteriores, poderiam sentir-se mais desresponsabilizados face a esse envolvimento, dado que estaria salvaguardada a *ordem escolar*. Todos os professores no entanto valorizaram a abordagem, mesmo sendo limitada às esferas que referimos, o que contraria a posição de que a função do professor não

deve “*tomar conta dos meninos*”, área para a qual os funcionários existem de acordo com o pensamento generalizado da classe docente. Assim, apesar de exercerem uma responsabilidade em certo sentido supletiva e casuística, contraria a tese da total desconexão entre professores e funcionários, situação cunhada por Domingues (1995, pp. 81-94), como estando cada grupo, “cada um no seu território”. Desse modo, não se melindra igualmente um postulado central na abordagem teórica da educação do carácter, onde o *território* é uma apropriação inerente a todos e a cada um (Lickona, 1991; Ryan & Bohlin, 1999).

Em segundo lugar, contudo, emergiu da voz dos educadores uma forte ênfase na conceção da PP como ação dissuasora, controladora e reativa, não privilegiando desse modo os aspetos de natureza relacional e os propósitos pedagógicos que poderiam ser estabelecidos a montante. É digno de nota que todos os docentes entrevistados circunscreveram as suas considerações nesses domínios, sem no entanto revelarem qualquer indício que a PP requeria mais e melhor, e consequentemente assumiram a sua limitada exequibilidade. De facto, nenhum docente admitiu lacunas ao nível de um contacto mais construtivo, e que se libertasse de uma lógica preventiva e reativa. Apesar de elevarem a PP ao estatuto de parangona da instituição escolar, as suas representações são limitadas ao adulto supervisor, zelador de uma atmosfera sem sobressaltos e contendas. O Diretor da Escola *Ómega* foi a única voz e a única expressão efetiva desse patamar. Todos reconheceram isso, mas não incorporaram no respetivo discurso sobre as suas conceções, as facetas que enalteceram na conduta dele, o que suscita a seguinte questão: porque é que os educadores, apesar desse exemplo vívido e carismático do Diretor, pelo menos não reconhecem algo para além dos elementos de controlo e de reação? Talvez seja porque, como um Diretor de Turma referiu, a sua formação e a sua situação familiar, fã-lo ser, em certo sentido, um modelo inatingível: “*acho que ele tem aquele carácter humano que nós não conseguimos ter...consegue ter um horizonte mais distante...nós temos uma família, e o irmão pela formação dele, consegue ter uma vertente mais humanística do que qualquer um de nós...*” (E7). Ou porque inconscientemente, relevam nas suas representações as contingências inerentes da docência, conforme já abordámos quando tratámos das limitações do exercício da PP. Consequentemente, com base nas entrevistas realizadas, parece-nos legítimo afirmar que o docente, assim perspetivado, não é um construtor intencional de fluxos de comunicação e de partilha de vida, tornando-se presente perante o aluno, em termos de interação propriamente dita, apenas e tão só quando uma situação negativa ocorre. A tónica do “*enquanto se passa*”, não denuncia qualquer outra coisa, que não seja depender das contingências emergentes dos trajetos usuais, realizados principalmente pelos docentes. A Pedagogia da Presença é assim unicamente cristalizada pela pronta participação dos adultos em situações que requerem a sua atuação

reparadora, de “*não virar a cara para o outro lado*” conforme a responsável pelo Centro de Recursos mencionava.

Em terceiro lugar, existiu uma nota enfática, conforme constatámos, bem ilustrada na voz de uma entrevistada, de que existe um único refeitório e que o bar é comum para todos. Nesses espaços, a PP encontra a sua realização maior. Na verdade, reconhecemos que é um facto gerador de potencialidades no domínio da PP nas suas variadas expressões. Todavia, parece que tal dimensão *comum e gregária*, surge no discurso dos professores como uma manifestação clara de que a PP está a concretizar-se efetiva e plenamente, satisfazendo desse modo os intentos pedagógicos intrínsecos ao nível da formação pessoal e social. Não obstante, apesar dessa sinceridade e desse envolvimento, comungar dos mesmos espaços e ter oportunidades que conferem uma forte proximidade (como tomar uma refeição na mesma mesa), não é em si, segundo o nosso parecer, condição suficiente para a PP poder expressar-se na sua amplitude e profundidade, tal como ela é concebida na filosofia educacional marista. Ademais, a transversalidade ao nível dos diversos espaços físicos da escola não seria satisfeita.

Com base nos dados empíricos obtidos ao longo do ano letivo, ao invés de uma PP exercida em todas as suas aspirações e implicações, constatámos mais uma realidade baseada na lógica de um *policimento de proximidade*, o que representa um distanciamento substancial aos intentos perspetivados pela filosofia educacional marista a este respeito. Os adultos entrevistados, sim, logo que se depararam com uma situação que demandasse alguma ação, mas não registámos, durante os diversos períodos de observação, qualquer indício conducente ao exercício da PP nas suas implicações mais profundas. À luz desse quadro, é restritivo estar somente confinado a essa perspetiva. Onde está também a intenção de proactivamente promover, salientar e modelar as três violetas que são parte relevante do núcleo axiológico marista (simplicidade, humildade e modéstia)? Onde está o “*passar o mais tempo possível*”, numa dinâmica também de interação pessoal, e não ser somente o tempo necessário ou requerido? Existe portanto uma discrepância, naturalmente vivenciada, entre o currículo pretendido e o currículo implementado. O currículo percecionado não corresponde inteiramente à exigência contida no currículo almejado.

Não obstante, há que reconhecer que tal dimensão em si, além de ser imprescindível, comporta uma exigência e determinação assinaláveis nos dias de hoje. Isso deve ser reconhecido, na medida em que trazem à atmosfera escolar traços benéficos. Mas, desejavelmente, ao invés de agentes humanos exclusivamente dissuasores, controladores e interventores, ter-se-ia alguém que também induz, através da sua presença dinâmica, um potencial formativo passível de desafiar e incorporar o carácter dos alunos. Assim, o complexo e exigente exercício pedagógico da presença do adulto junto das gerações mais novas, teria uma expressão mais consentânea do perspetivado pelo ideário educativo dos Maristas.

6.4.1.4. *Parcerias Externas*

Eu acho que na parte da solidariedade, a escola tem muitas campanhas e para darmos coisas às pessoas que precisam. Acho que isso nos faz ficar mais solidários, se não tivéssemos essas campanhas se calhar não pensávamos nisso (E17).

A última estratégia pedagógica, decorrente da nossa análise, lida com a categoria das Parcerias Externas, que se expressa maioritariamente nas campanhas de solidariedade. Nesta categoria de análise volvemo-nos mais acentuadamente para fora da comunidade escolar, tendo em consideração os destinatários finais das ações empreendidas.

Todos os interventores da Escola *Ómega* foram unânimes em reconhecer, quer o valor da Solidariedade, quer o papel de toda a comunidade escolar na valorização de atitudes correspondentes a essa dimensão axiológica. O que se visa em última análise com a feitura dos projetos (em termos de currículo pretendido)? Ao facilitar-se o contacto direto com as pessoas que são beneficiadas pelas iniciativas, intenta-se obter: a) o conhecimento mais alargado da sociedade (em particular, das camadas mais desfavorecidas); c) a sensibilidade que pode ser o húmus de uma intervenção mais consistente numa fase posterior da vida pessoal e profissional dos alunos (Jorge, 2004, p. 78).

Assim, cada turma, anualmente, concebe um projeto de solidariedade juntamente com o DT no âmbito da Formação Cívica, que irá concretizar-se ao longo de todo o ano letivo. Apesar de existirem possibilidades concretas de envolvimento, a última palavra está concedida aos alunos na conceção e execução dos projetos (Jorge, 2004; E8, E11). Existem inclusive campanhas que tomam proporções maiores e são adotadas por outras turmas (E16). A importância atribuída às campanhas como instrumento e evidência do exercício da responsabilidade social é evidenciada na Escola *Ómega*, pelos vários projetos anunciados nos placards existentes nos corredores do estabelecimento e, também, pelo facto simbólico, da própria palavra *solidariedade* se encontrar escrita no chão da entrada de um bloco (O₃₉).

Exemplos concretos de iniciativas. Essas iniciativas cristalizam-se em inúmeras ações concretas. Desde o apadrinhamento de uma criança em África (todos os meses os alunos têm que dar uma parte da sua semanada para enviar para a afilhada), ao Banco Alimentar, à Fundação Champagnat, à participação numa instituição social durante a época natalícia, privilegiando o contacto informal com as crianças e idosos residentes, ao contacto e ajuda prática aos sem-abrigo levando cobertores comprados pelos próprios alunos, à implementação de um banco alimentar (E7, E11, E16), são vários exemplos da multiplicidade de focos e oportunidades que os alunos poderão estar expostos e envolvidos ao longo do ano letivo.

Por seu turno, a Escola *Alfa* também reconhece que se deve zelar pelo desencadeamento de mecanismos de partilha num espaço determinado e determinante para a concretização dos

desideratos educativos ao nível da formação pessoal e social (E12). Todavia, privilegia iniciativas inseridas na esfera da própria comunidade educativa e respetivas famílias, tais como: campanhas de limpeza e preservação dos espaços escolares; premiar os alunos mais desfavorecidos; campanhas de auxílios; donativos a famílias carenciadas; cabazes de Natal para apoiar famílias desfavorecidas, sensibilização através de organizações não-governamentais (E4, E5, E12).

Questões pertinentes. Numa das entrevistas focais realizadas com os alunos da Escola *Ómega*, perguntámos diretamente se a solidariedade ficava tendencialmente restrita a esses períodos de campanhas. Um aluno respondeu que existia essa tendência. Na sua ótica, as campanhas tornavam-se rapidamente, na única dimensão, não fora algumas atividades desenvolvidas no contexto da Formação Cívica, em que a Escola zelava pelo objetivo de ser uma comunidade solidária (E17).

A esse respeito, assinala-se um perigo existente, veiculado por um docente da Escola *Alfa*, onde por sinal a existência de campanhas é substancialmente menor e cuja valorização do próprio valor da solidariedade não é tão premente, como a escola *Ómega* que a considera como a virtude cristã contemporânea. Num tom irónico, afirma: “...claro que é muito giro quando há estas campanhas do Haiti, toda a gente é solidário, mas por natureza, por sistema, por rotina, contam-se pelas mãos, quer dos professores, quer dos alunos...que realmente têm essa forma de ser e de estar” (E1). A possibilidade real da expressão da solidariedade ser apenas uma adesão mediática, “gira”, pontual, que não reflete uma “forma de ser e de estar” consistente, expressão chave na compreensão do carácter e respetiva abordagem, é uma preocupação pertinente. Mais ainda, quando ao nível das estratégias conducentes à valorização e incorporação de determinado valor, se depende maioritariamente dessas iniciativas.

A liderança da Escola *Ómega*, no entanto, deseja inverter essa situação. O Diretor referiu que além dos projetos de solidariedade, a insistência da escola não se circunscrevia a isso somente, mas “tem a ver com a atitude, ser solidário ultrapassa o dar algo pontualmente, é o nós...sabermos que existem outros que precisam de nós e que muitas vezes até estão ao nosso lado, e isto também são atitudes de solidariedade” (E13). Essa advertência foi apresentada por Ryan e Bohlin, autores da abordagem da educação do carácter, quando relembram o facto das virtudes não se fortalecerem nem ganharem raízes exclusivamente como resultado da participação em programas práticos de serviço, pois “uma ética de serviço e de responsabilidade carece de ser aplicada também nas outras áreas da vida dos alunos” (1999, p. 146). Desejavelmente, visa-se a incorporação do valor no sistema de referências pessoais, de tal forma que ao longo da vida a intervenção social seja uma realidade. A solidariedade assente exclusivamente numa lógica de eventos e macro iniciativas externas, pode reduzir a vertente da

solidariedade próxima e contínua, aquela que emerge do quotidiano perante os pares e se manifesta consistentemente, sem necessidade absoluta de estímulos ou oportunidades externas.

Com esse propósito, de poder incentivar a continuidade no decurso da vida, faz sentido trazer a voz de um aluno, quando diz que através das iniciativas, ao longo do tempo, o seu grau de envolvimento aumentava, bem como a sua resolução de incorporar na sua vida futura essa dimensão altruísta, inclusive com responsabilidades na conceção das iniciativas: “*aos poucos e poucos vamos aprender a aderir a elas, e portanto acho que no futuro devemos continuar a aderir a campanhas de solidariedade ou até fazermos nós próprios*” (E16).

Síntese e considerações. Podemos afirmar que ambas as escolas adotam a mesma preocupação em termos de equidade social. A diferença está no âmbito de ação. Na Escola *Ómega*, o valor da solidariedade é endereçado através de projetos que têm como denominador comum o relacionamento com a realidade exterior e independente à Escola. Na Escola *Alfa*, o esforço incide mais nas necessidades da própria comunidade escolar, podendo no entanto concretizar-se externamente, mas com um vínculo à comunidade, como é o caso das famílias carenciadas dos alunos do estabelecimento.

A valência estratégica das campanhas assumida pelas duas escolas, satisfaz uma das premissas fundamentais da metodologia da educação do carácter – o valor pedagógico da experiência. A dimensão prática da virtude é incontornável. Ryan (1987) defende que é no meio exterior à Escola que podem ocorrer as experiências mais enriquecedoras no âmbito do serviço social) que tornarão o aluno um ator, ao invés de ser simplesmente um pensante ou verbalizador de temáticas morais. Lickona (1991) considera que as oportunidades para o serviço na escola e na comunidade ajudam os alunos a aprender a cuidar, cuidando, contribuindo para uma educação de justiça e equidade social e contrariando também a alienação juvenil. A responsabilidade, o cuidado e empatia são desenvolvidos, quando os alunos assumem ativa e individualmente responsabilidades em projetos de ajuda interpessoal onde sejam agentes participantes que prestem cuidados. Nesse sentido, essa abordagem de aprender fazendo, que as escolas incorporam na sua atividade, desenvolve as três dimensões do carácter (conhecimento, sentimento e ação). Paixão (2000) considera mesmo que, no plano da educação para a cidadania, a colaboração em campanhas de voluntariado e de solidariedade, é uma das atividades mais estimulantes e produtivas para os jovens. Contraria-se desse modo, segundo a sua argumentação, a tendência para o consumismo individualista e permite que a Educação para a Cidadania não seja perspectivada somente como espaço de “*lições de moral*” dissociadas da vida real. Na atividade propiciada, alguns alunos podem ganhar contacto com a esfera institucional, adquirindo competências para uma adequada intervenção social através das estruturas próprias, não se restringindo desse modo a um patamar exclusivo de exercício de ajuda social. Também,

após as experiências, a reflexão sobre o acontecido, não descurando os erros, falhas ou mesmo desapontamentos, é um fator a não deixar de incorporar no âmbito do envolvimento dos alunos na ação moral. Esses aspetos não foram possíveis identificar na investigação que fizemos.

Outro apontamento final lida com a exposição dos alunos a circunstâncias relacionadas com a temática da justiça social. Reconhecendo-se a oportunidade de pensar sobre uma realidade que faz parte da sociedade portuguesa, a qual não é regularmente acessível pelos alunos (especialmente por aqueles que estudam em contextos de classe média-alta, como é o caso da Escola *Ómega*²⁴⁵), assume-se igualmente o perigo dessa intervenção se esgotar na minimização de situações, que são em última análise epifenómenos, maioritariamente relacionados com a pobreza e exclusão social, as quais derivam de causas sociais, culturais e económicas que também precisam de ser confrontadas e redimidas.

6.4.2. Análise do Plano Estratégico/Organizacional

O Plano Estratégico/Organizacional engloba as estratégias e metodologias no desenvolvimento do carácter dos alunos, relacionadas com aspetos não inseridos no Plano Pastoral e que contempla facetas mais estruturais. Assim, dimensões como a Gestão Pedagógica do Currículo Formal e o Desenvolvimento do Governo (Liderança e Gestão Disciplinar) e a Participação da Família, constituem as três categorias e respetivas subcategorias que puderam ser constituídas com base nos dados empíricos recolhidos. Enquanto no Plano Pastoral, a ênfase recaiu mais na ação dos docentes, no seio da dinâmica escola, agora lidaremos com outros agentes educativos, como os funcionários, a liderança escolar e a própria família dos alunos (ver Quadro 21).

²⁴⁵ A composição da comunidade estudantil e a política de admissões podem ser expressões de Solidariedade. Os Irmãos Maristas reconhecem que a realidade por vezes fica aquém daquilo que foi intentado. Na Escola *Ómega*, apesar de cerca de 10% dos alunos carenciados pagarem somente um décimo das propinas, é claramente evidente a homogeneidade das classes sociais representadas no corpo estudantil, não havendo por exemplo, qualquer aluno de raça negra entre os 1300 alunos que no ano letivo de 2009/10 beneficiam da Obra Marista. Algumas obras, de facto, não têm como atenção preferencial os pobres, o que tem suscitado críticas severas mesmo no interior da Igreja Católica (ver Arthur, 1995, p. 124). Essa situação tem sido não somente reconhecida, mas tem havido uma justificação com base no enquadramento jurídico e económico limitador e constrangedor existente em alguns países (incluindo Portugal), implicando o autofinanciamento da Escola Católica e assim, consequentemente, ter que servir apenas os mais abastados (CEC, 1977, 21, 58, 68). Aristimuño (2007), reconhecendo que a solidariedade tem sido um dos pilares da educação católica em todo o mundo, salienta que uma das formas dessa preocupação se concretizar, seria também através da formação de uma consciência em torno da justiça social nos estudantes de elite (p. 153).

Quadro 21. Categorização: ação da comunidade educativa – Plano Estratégico/Organizacional

Dimensão	Subdimensão	Categorias	Subcategorias
Ação da Comunidade Educativa	Plano Estratégico/Organizacional	Gestão Pedagógica do Currículo Formal	
		Desenvolvimento do Governo	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão Disciplinar • Liderança
		Participação da Família	

6.4.2.1. Gestão Pedagógica do Currículo Formal

Na categoria da *Gestão Pedagógica do Currículo Formal* temos a consideração do currículo formal, perspectivada no contributo específico que concede ao processo de transmissão e discussão de valores. Assim, relativamente às disciplinas de Matemática, Português e Formação Cívica, pretendemos aferir em que medida existe infusão curricular da vertente moral. Consideramos em primeiro lugar a disciplina de Matemática, seguida da disciplina de Português, e finalmente, contemplaremos uma das áreas curriculares não disciplinares – a Formação Cívica. Após a análise individual de cada uma, fazemos algumas considerações globais que considerámos pertinentes, especificamente na análise da temática que envolve os tópicos da transversalidade disciplinar, da disciplinaridade e da própria multidisciplinaridade. Estas perspetivas enquadram-se no contexto da operacionalização da Educação para a Cidadania, mormente no duplo referencial currículo-moralidade, que também abordámos no capítulo anterior com alguma profundidade.

Matemática. No que concerne ao contributo específico da disciplina de matemática na promoção e desenvolvimento do carácter, todos os docentes restringiram esse contributo apenas à relação pedagógica e humana, nomeadamente no relacionamento interpessoal decorrente do processo de ensino-aprendizagem (E2, E6, E9). Afirmam uma docente que “*nas aulas existem sempre inúmeras situações para trabalhar valores que é necessário a intervenção dos professores*” (E6), nem que sejam aquelas que derivam da reação do docente perante situações anómalas que ocorrem e se tornam portanto um contexto de “*sermão e missa cantada*” (E9). Também o contributo é reconhecido na dinâmica dos requisitos e processos didáticos particulares requeridos e utilizados: “*requer concentração, requer trabalho árduo e também trabalho de equipa, e penso que eles através do trabalho de equipa eles podem aprender muito...e o discutir o resultado ou o discutir como é que se faz... e aprende-se a discutir, discutir não no mau sentido, aprende-se a dialogar, a respeitar*” (E8). Como a Diretora da Escola Alfa também preconizou, “*o trabalho de grupo desenvolve o respeito pelos membros que o constituem, aceitando as regras que lhes estão subjacentes, fomentando o trabalho de partilha e a promoção de saberes complementares*” (E12). Os alunos de ambas as escolas corroboram a

dimensão humana e pedagógica, sendo inclusive sensíveis à disponibilidade prestada pelos seus professores (E16, E18).

Todos os docentes de Matemática demonstraram pessimismo e descrença na utilização dos conteúdos programáticos em prol da promoção e desenvolvimento de valores morais. Uma razão invocada por uma docente, além do carácter inapropriado do currículo, foi a extensão do programa, exigindo-se assim uma ênfase na vertente técnica ao invés da dinâmica formativa humana (E2). Assim, os professores da disciplina, apenas aludiram qualidades que poderiam ser incorporadas no eixo do *performance-character* e no eixo do ambiente propício à aprendizagem conjunta. Mesmo quando se interpelou sobre o potencial uso dos problemas, no processo de ensino-aprendizagem, ainda assim continuou-se a sustentar que nada ajudaria no processo de desenvolvimento humano (E9). Mais grave ainda, na nossa opinião, foi quando se abordava a mesma temática dos problemas, relacionados com situações do quotidiano, e depois de se enaltecer o contributo para a EPC da disciplina²⁴⁶, o exemplo dado foi exclusivamente no sentido dos alunos terem a capacidade de interpretar um horário de comboio (E8). Noutra situação, relato que mais se aproximou a uma almejada integração, ao falarmos com o docente responsável por Formação Cívica, mas também professor de Físico-Química (disciplina *dura* como a Matemática), ele focou a utilização dos conteúdos para supostamente endereçar a questão dos valores. No entanto, o exemplo concreto dado envolvia as consequências das erupções solares, dada a preocupação de que o mundo iria acabar e que a humanidade iria sucumbir. Consistiu assim numa oportunidade do professor abordar o assunto e, “*então, a físico-química de repente pôs-se um bocado de lado*” (E7). Neste episódio, o docente considerou o conteúdo como passo inicial para o surgimento de um assunto que posteriormente deixaria de ter algum vínculo com a matéria. Ambas as situações denunciam, pelo menos, um certo alheamento e incompreensão das potencialidades inerentemente curriculares ao nível do desenvolvimento moral e ético.

Em geral, foi patente a assunção de que a matemática é “*muito pouco indicada para este tipo de promoção*”, “*é difícil*”, não “*permite trabalhar as emoções*”, e que outras disciplinas estarão em melhores condições para o fazer (E2, E6). O lugar privilegiado não seria definitivamente a aula de matemática, remata uma docente (E9). Na mesma linha de pensamento, todos os alunos de ambas as escolas assumiram claramente uma posição plasmada na expressão reiterada “*não tem nada a ver*” (E17, E18, E19). Especificamente, apontaram que a matemática não suscita a promoção de um processo construtivo e dialógico em torno de uma temática (E19). Eis o trecho retirado de um grupo focal que melhor ilustra, de forma humorada, o quão estranho é a consideração da disciplina de matemática como veículo de promoção de

²⁴⁶ Todavia a estatística pode potenciar o estudo e análise de inúmeras situações (E2).

valores centrais, como o respeito e a responsabilidade: “*Pois! Há matérias que não têm nada a ver... Uma equação... mas isso dá-te respeito, dá-te responsabilidade?!?*” (E19). É caso para afirmar, em termos metafóricos, e usando a imagem matemática utilizada pelo aluno, que o resultado da interseção da Equação, como expressão representativa do domínio da matemática, com os valores, é o conjunto vazio, em todo o universo das representações dos intervenientes educativos nas escolas estudadas. Em todas as aulas observadas, não poderia ter havido mais sintonia entre as percepções e as práticas registadas. A Matemática foi claramente entendida e vivida como matéria disjunta do processo de formação integral assumida. As dimensões valorizadas remeteram-se à pedagogia, didática e eixo-interpessoal, importantes e necessários aspetos presentes no contexto do processo ensino-aprendizagem, mas que são independentes da matéria lecionada.

Português. Em contraponto, a disciplina de Português é percecionada pelos docentes como um potencial veículo (E1, E4, E10), não somente pela vertente da relação pedagógica e humana, já sublinhadas, pela vertente didática (trabalhos de grupo) (E10), mas também através do conteúdo programático. O docente tem a possibilidade de selecionar textos, nomeadamente aqueles que opcionalmente pode incorporar na sua atividade de ensino. Em todos eles, o professor pode abordá-los intencionalmente, de forma equilibrada, de modo a torná-los meios privilegiados de análise e inferência, de surgimento de parêntesis ou “*desvios*” conforme lhe chama um docente, cuja voz aqui trazemos: “*...eu chamo desvios, mas não é fugir ao plano de aula, mas são considerações que por vezes nós fazemos que às vezes são intencionais... sem sermos tendenciosos...às vezes não é fácil, mas no sentido de os levar a refletir sobre determinados valores, sobre determinadas questões*” (E1). Na mesma linha de pensamento, a percepção generalizada dos alunos em relação ao Português, tendeu a ser bem mais positiva do que a matemática, apesar de não ter havido consenso em torno da questão. Alguns afirmaram que o “*português é só para aprendermos a falar*” (E19), ou apenas “*ajuda-nos a melhorar a nossa língua*” (E18). No entanto, a maioria das opiniões emitidas foi no sentido de reconhecer os textos utilizados no currículo disciplinar, como propiciadores de análise e debate em torno das opiniões e dos valores incluídos, suscitando a partir desse patamar outras considerações de âmbito sociomoral (E18, E19).

Apesar do consenso, ao nível das percepções relativas ao contributo específico do português, e do relato de práticas consentâneas, vale a pena deixar o registo de uma docente. Associando-se igualmente às potencialidades pedagógicas enunciadas já na disciplina de matemática, ela frisou que, segundo o seu conhecimento geral da realidade educativa, “*não há preocupação de escolha de textos que veiculam esses valores*” [respeito, responsabilidade e solidariedade], especialmente devido à maior ênfase na dimensão estritamente científica, à

necessidade de cumprir o programa, à existência de exame e à ausência de manuais que assumam essa preocupação (E3). A maioria dos interventores sublinham a importância da matéria, mas devido aos constrangimentos, especialmente aqueles que são externos aos docentes, a sua efetivação generalizada não acompanha a forte convicção da sua viabilidade e potencialidade, conforme veremos já de seguida.

Nas aulas que presenciámos em ambos os estabelecimentos de ensino, não verificámos nenhum ponto de contacto feito intencionalmente pelos docentes, entre o currículo e a dimensão moral, mesmo quando testemunhámos boas ocasiões para que tal pudesse ser feito²⁴⁷ (O₅, O₆, O₈, O₁₀, O₁₃, O₁₈, O₁₉). Os professores observados, na nossa opinião, não se sentiram à vontade para debater questões de índole moral. Por vezes eram apenas tratadas superficialmente, noutras ocasiões eram mesmo evitadas. A análise e interpretação do texto revelou-se superficial, no que concerne ao tratamento do assunto, numa perspetiva que desenvolvesse as dimensões ético-morais do próprio aluno; assim sendo, nem a cognição moral foi despoletada. Notámos ainda um certo relativismo em matérias chave, que poderiam ter um tratamento mais normativo, ou pelo menos que não ficasse a ideia de que, a última e única abordagem a essas questões é a assunção de que cada sujeito confere o seu próprio posicionamento, sem que houvesse uma responsabilidade pessoal intrínseca envolvida ou passível de ser invocada e sem que houvesse um contexto participado de um educador adulto (O₅, O₁₇, O₁₈). Por isso, não é de estranhar o apontamento dos próprios alunos, ao assumirem os benefícios decorrentes do uso da literatura para objetivos mais amplos do que aqueles estritamente científicos, apontaram a não intervenção direta do responsável pelo ensino. Eis um excerto nesse sentido:

Aluno: Por exemplo, o auto da barca do Inferno em certa parte sim, porque aí distinguíamos quem teve a vida justa e os que não tiveram e as consequências.

Entrevistador: Mas isso é a vossa análise ou isso foi deliberadamente retratado?

Aluno: É a nossa análise.

Entrevistador: Estão a dizer que na língua Portuguesa os professores não utilizam aquele...

Aluno: São conclusões nossas, não... (E18).

²⁴⁷ O tema da aula girou em torno do episódio da Inês de Castro. Uma aluna levantou a hipótese do povo ter ficado irado por ela ser amante de um homem casado. A professora retorquiu, referindo que “*isso seria muito comum na altura*”, não fazendo qualquer outro comentário *a posteriori* que o assunto poderia e deveria suscitar, à luz do enquadramento axiológico marista. Não foi feito qualquer referência à questão da fatalidade, da sorte, tão presente no imaginário português e que de alguma forma é antagónico à responsabilidade individual. O tópico da murmuração, de que a nossa vida é em certo sentido avaliada pelos demais, e a prática pode ter consequências nocivas, não foi abordado. Existiria a possibilidade de Portugal perder a independência, logo as questões de política/manutenção de poder, poderiam ter emergido. Aliás, a sensível questão da hierarquia de valores é bem patente neste caso. Em suma, não presenciámos qualquer relacionamento das diversas temáticas que continham valores e princípios contidos na narrativa com uma preocupação no domínio do desenvolvimento do carácter em qualquer das suas expressões. Se esta aula tivesse ocorrido num colégio secular com um compromisso explícito de não veicular valores e apenas se ater às questões descritivas dos textos, esta seria uma aula modelo (O₅). Noutra ocasião, com meia hora de dissertação sobre os feitos dos portugueses, as opiniões dos deuses acerca dos seus empreendimentos, não tem sido feito qualquer ponte em relação à vivência dos jovens, como portugueses, detentores de projetos, que são apreciados e vistos por terceiros... existe uma esterilidade de cidadania. No episódio de Inês de Castro (leitura e análise obrigatória), as questões relacionadas com amor/adulterio/interesses políticos/homicídio, vingança, não foram abordados (O₁₇).

Assim, mesmo na língua portuguesa, um dos espaços considerado mais privilegiado, apesar de abrir aos alunos, pela natureza da literatura, o espectro de ilações e considerações de ordem vária, essa dinâmica de aprendizagem não é participada pelo adulto educador, que leciona a matéria, perdendo-se eventualmente o seu contributo mais diretivo, na linha daquilo que a NEC preconiza para a ação do docente nestas matérias. Chamamos à atenção de que, esse contributo não se registou na esfera da literacia política ou mesmo ao nível da participação cívica, patamares que consideramos mais imediatos e menos polémicos.

O que vale a pena enfatizar é que as *histórias* têm sido reconhecidas extensivamente pela investigação psicológica como pilar importante no desenvolvimento moral das pessoas, sendo explicações vívidas que operam ao nível da imaginação, tornando-se parte permanente da vida, um meio privilegiado para transmitir e sustentar uma cosmovisão (Kilpatrick, 1992; Kilpatrick, Wolfe & Wolfe, 1994). Essa mina rica de património moral, onde são evidenciados os grandes desafios e preocupações axiológicas da existência humana, pode ser utilizada como material de discussão, como base para a análise crítica de personagens e tópicos morais e como plataforma para o desenvolvimento de debate sobre valores que se manifestam em espaços humanos concretos e enquadrados (Antis, 1997; Bennett, 1993; Ryan & Bohlin, 1999; Saunders, 2003).

Formação Cívica. A Formação Cívica (FC) é uma área curricular não disciplinar que geralmente é atribuída ao Diretor de Turma, facto ocorrido nas 4 turmas investigadas. A resposta perentória e primeira, relativamente à ação da Escola na promoção de qualidades humanas, foi a seguinte: “*tem um tratamento na disciplina de FC*” (E5), “*a disciplina específica onde se trabalha mais*” (E13).

A área curricular não disciplinar é encarada como o espaço privilegiado onde se “*consegue abrir um bocadinho mais*”, em contraste com outras matérias (E9). Esse espaço em concreto surge inclusive como a resposta por excelência à iliteracia moral dos jovens, nomeadamente em relação à sua alienação do mundo e à fragilidade familiar (E7). Mas segundo outro docente, é um espaço válido em matéria de formação pessoal e social, onde podem ser endereçados aspetos relacionais entre professores e alunos que necessitem de resolução. Nessa representação, o professor de FC é perspetivado como árbitro. É também um espaço onde o professor “*dá na cabeça nos alunos em relação às falhas que têm vindo a acontecer*”, onde “*são chamados mais à pedra*” (disciplina, parte académica) (E11). Assume assim, uma tónica de reação perante as situações que vão surgindo, “*coisas que vão aparecendo*”, ou nas palavras dos alunos, “*a resolução de problemas quando surgem*” (E18). Ora, essa forma de agir, leva a uma certa desorganização que o próprio docente assumiu posteriormente. Mesmo quando existia um programa estabelecido, “*estava sempre a ser desrespeitado porque surgiam sempre interrupções*” (E11). A esse respeito, existem efetivamente condicionantes que entroncam na

área da burocracia, amplificadas pelo facto da docência ser exercida pelo Diretor de Turma. A título exemplificativo, os dois docentes responsáveis pelas duas turmas do 9º ano analisadas na Escola *Alfa* (E4, E5), foram perentórios ao afirmar que as aulas remanescentes de Formação Cívica até ao final do ano letivo (4 aulas) teriam que ser exclusivamente dedicadas às normas dos exames nacionais do 9º ano de escolaridade.

Na observação de aulas e também corroboradas pelos grupos focais, a tónica global esteve relacionada com a promoção da responsabilidade estritamente académica, nos termos que verificámos aquando da análise da respetiva categoria (E18, E19). Os elementos notados nas aulas observadas relacionaram-se com a pontualidade, assiduidade, comportamento, falta de material, reuniões, havendo uma preocupação nos resultados académicos (inclusive, uma aula foi toda devotada ao estabelecimento de estratégias, em virtude das notas obtidas pelos alunos no 1º período (O₃). Essa ênfase no eixo académico no âmbito da FC, foi expressa pelos alunos, particularmente da Escola *Ómega*, quando mencionaram: *“No princípio o professor mostra-nos sempre a média do terceiro ciclo, o número de negativas e essas coisas, nós por exemplo apercebemo-nos, no nosso caso a nossa turma é a que tem a melhor média do terceiro ciclo todo”* (E16). Um dos sumários²⁴⁸ de uma das aulas é bem elucidativo da gama de tópicos que existem no contexto da FC, nomeada e basicamente na vertente da responsabilidade académica: assuntos relacionados com a direção de turma; assiduidade/pontualidade, conversa com os alunos sobre o seu aproveitamento e comportamento: tomada de conhecimento dos planos de recuperação existentes e respetivas salas de estudo (O₁₅). Consistentemente, os alunos entrevistados ecoaram esse afunilamento da Formação Cívica ao domínio da burocracia, ao mundo dos “papéis”: *“E: Mais questões burocráticas? A: Sim. A professora trata dos papéis e... Pois é, basicamente isso”* (E18).

Ao questionarmos se, com tantas questões burocráticas contempladas, ainda existia tempo e oportunidades para desenvolver um espírito de reflexão, eis a resposta dos alunos: *“A: Não. Nunca mais fizemos isso. E: Nunca mais fizeram? A: Este ano não fizemos. A: As aulas estão todas ocupadas. Temos que estar a ler normas, justificar faltas, o que já foi referido. A: E agora com os exames estamos a ver as normas, o que devemos fazer e o que não”* (E19)²⁴⁹. Contudo, os professores de FC, em termos metodológicos, sublinharam a importância nos

²⁴⁸ Outra situação flagrante foi utilizar o espaço de uma aula de formação cívica para o *marketing* de uma instituição privada de ensino, durante todo o tempo da aula (O₁₆).

²⁴⁹ No caso concreto das aulas destinadas à leitura e explicação pormenorizada das normas relativas aos exames, tem implicações para a responsabilidade dos próprios alunos que estão a terminar a escolaridade básica, e para a desresponsabilização da família. Procedendo assim, não serão certamente os primeiros a zelar e assimilar as orientações relativas aos exames. Poderiam sê-lo, e, posteriormente, sendo caso disso, esclarecer todas as dúvidas que entretanto possam surgir, junto porventura dos serviços administrativos da escola. Assim, não se utilizaria mais do que um mês de aulas para o efeito e deixar-se-ia de atribuir a um adulto educador tarefas eminentemente administrativas.

debates²⁵⁰ proporcionados. Nas suas percepções, a FC permitiria que o pensamento diverso dos alunos fosse estimulado. O professor daria um contributo específico sobre a temática em análise, pronunciando-se sobre as temáticas em consideração, instigando à reflexão e promovendo o espírito do contraditório (E7). Temos evidências nas aulas observadas em ambos os estabelecimentos, que esse espaço privilegiado não encontrou plenas condições de concretização dada a utilização do tempo para outras áreas.

Mesmo nas poucas ocorrências, onde a aula estava a ser capitalizada noutro sentido diferente da dimensão burocrática, veio a verificar-se um certo distanciamento efetivo do propósito inicial. Por exemplo, assistimos a uma dinâmica de trabalho de grupo (realizado no computador), onde cada um trabalhou um determinado artigo da Declaração dos Direitos Humanos. A intervenção do docente limitou-se exclusivamente a incidir sobre aspetos técnicos, como se tratasse de uma aula introdutória de informática. Uma boa oportunidade de fazer a ponte para questões explícitas de *cidadania* não foi de todo aproveitada durante o período. No decurso de toda a aula, não existiu nenhuma oportunidade de reflexão acrescida sobre a temática tratada (O₁₀)²⁵¹.

Com base nos dados recolhidos, verificámos a tendência de utilização do espaço destinado à Formação Cívica²⁵² para o tratamento de assuntos de natureza administrativa, relegando para um plano secundário, intermitente e descontínuo os objetivos pedagógicos específicos da referida área disciplinar não curricular. Assim, a conceção original de 2001, onde a Formação Cívica é perspetivada como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, solidários e intervenientes, esbate-se substancialmente.

Temos que reconhecer que a realidade constatada e percecionada pelos interventores, está próxima do estatuído no ambíguo Despacho n.º 19308/2008. Nesse documento, questionou-se em que medida as ACND (FC incluída) poderiam contribuir para a melhoria e resolução dos problemas de aprendizagem, ficando assim obscurecida a dimensão da Educação para a Cidadania. Os projetos no âmbito da cidadania e participação cívica (mencionados no ponto 13),

²⁵⁰ Diversas outras atividades foram apresentadas, tais como: visualização de filmes, vinda de pessoas e organizações não-governamentais e sugestão de leituras por vezes em parceria com Língua Portuguesa (E3).

²⁵¹ As únicas exceções que pudemos presenciar ocorreram quando assistimos uma aula onde uma professora promoveu um diálogo estimulante, suscitando pertinentes questões sobre o filme *O menino de pijama* e promovendo explicitamente os valores da amizade e da solidariedade (O₁₁).

²⁵² Segundo o Projeto Curricular da Escola *Ómega*, a Formação Cívica, da responsabilidade do Diretor de Turma, visa contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas/relacionais e de intervenção, tendo todas elas como domínio de aplicação o próprio sujeito, os outros e o meio, ou os diferentes contextos em que vive e se relaciona (pares, escola, família e comunidade). É portanto um espaço de desenvolvimento da educação para a cidadania autónoma e responsável (PCE, *Ómega*, 2007/8, pp. 43-44).

como se veio a comprovar nas duas escolas investigadas, tiveram dificuldades de serem consistentemente implantados (ressalvando-se as campanhas na Escola *Ómega*).

Ora, se 45 minutos por semana, já poderia ser considerado um período insuficiente, inclusive para implementar as metodologias predominantes sugeridas, como a discussão, o debate e a reflexão, colocar nesse exíguo tempo toda a panóplia de assuntos que quotidianamente emergem, é exigente. Levando em linha de conta que são inumeráveis as questões que uma turma suscita, do foro disciplinar, administrativo e pedagógico, incorre-se na forte possibilidade de remeter o foco específico na cidadania para um estatuto de quase invisibilidade no seio da Formação Cívica. Na nossa experiência nas escolas públicas também temos notado esse procedimento na maior parte das turmas. De facto, são os próprios interventores diretos da FC, que reconhecem o quanto é efetuado no âmbito desse espaço, mas desvirtuando a essência pedagógica que presidiu à sua génese e justificou em parte a sua manutenção. Eis o Quadro 22, síntese das principais ideias em cada uma das disciplinas nas duas escolas estudadas:

Quadro 22. Perceções e práticas dominantes em relação à infusão curricular

	Perceções	Práticas	Anotações
Matemática	Confinada à relação pedagógica e humana; descrença na utilização dos conteúdos	Não foi observada qualquer infusão curricular	Sintonia plena entre perceções e práticas
Português	Vai além da relação pedagógica e humana; potencial vínculo através dos conteúdos		Discrepância entre a esperança tida e o currículo implementado
Formação Cívica	<i>Onde se trabalha mais</i>	Promoção da responsabilidade académica; burocracia	

Síntese e considerações finais. Em termos gerais, todas as disciplinas devem ser atravessadas pelo vetor da cidadania, à luz do enquadramento de 2001. Relativamente ao uso da transdisciplinaridade no desenvolvimento do carácter dos alunos, a Escola *Ómega* tem responsabilidades acrescidas, pois é assumida com maior veemência a preocupação de incrementar uma sensibilidade crítica em relação aos valores subjacentes nas matérias propriamente ditas, bem como da cultura em geral. Assim, é defendido uma abordagem transcurricular no domínio moral, de forma que outros horizontes sejam contemplados e que as disciplinas não sejam consideradas blocos independentes, dissociadas da vida humana (CEC, 1988, 51-55, citado em MEM, 1998/2003, p. 59). As diferentes disciplinas não só proporcionam “um saber a adquirir, mas também valores que devem ser assimilados, e especialmente virtudes

a descobrir” (CEC, 1977, 39, citado em MEM, 1998/2003). Porém, como constatámos, nem todos os entrevistados sustentaram esse postulado, revelando uma certa inconsistência ao nível das percepções relativas à infusão curricular.

Como vimos, existe uma manifesta diferença na percepção generalizada de alunos e professores, em relação aos potenciais contributos de matemática e português. Claramente existe uma diferença ao nível do pensamento de todos os docentes entre as valências e expectativas da matemática e do português em matéria de promoção de valores através dos conteúdos respetivos. A matemática poder-se-ia considerar nas antípodas do português a esse respeito, sendo aquela matéria que alguém afirmava não ser possível trabalhar de todo a área emocional. Claro que os docentes têm uma noção do grau de realização possível, no seio de determinada disciplina, mas no caso da matemática, essa realização confina-se exclusivamente ao contexto pedagógico, didático e humano, sem contemplar portanto o eixo distintivo da própria disciplina – o seu conteúdo particular. Em relação à matemática, o currículo percecionado manifestou diferenças substanciais em relação ao currículo pretendido, enquanto em português a discrepância verificou-se ao nível das práticas. Assim, no plano da prática, com base nas aulas que foram observadas, não se constaram diferenças significativas entre ambas.

Parece-nos ainda que existe uma dicotomia no seio do currículo formal. Na investigação que encetámos no Brasil, um diretor polarizou o espectro curricular entre *exatas* e *humanas*, o que de certa forma enquadra-se nos dados empíricos recolhidos ao nível das percepções, ainda que no plano operativo essa dicotomia veio a revelar-se inexistente, pois não houve de facto qualquer evidência substancial nesse sentido. Estamos assim perante, além de uma inconsistência no âmbito global das disciplinas pela ausência efetiva de transversalidade curricular da EPC, de uma inconsistência interna dentro da própria disciplina, nomeadamente na Língua Portuguesa e Formação Cívica, onde o plano das práticas não corresponde ao discurso produzido pelos professores²⁵³ e diretores.

Além da análise das percepções e práticas, também podemos aduzir que com base na análise das Planificações anuais de língua portuguesa e de matemática do nono ano de escolaridade da Escola *Alfa*, verificámos que as mesmas somente contemplaram os domínios científicos, ao nível das competências, conteúdos e processos de operacionalização²⁵⁴. A análise do manual de Matemática (Neves, Guerreiro & Neves, 2005) adotado em ambas as escolas revelou que, no âmbito do seu conteúdo, nomeadamente os problemas propostos, a reflexão e a

²⁵³ Note-se ainda que, devido à nossa presença, e sendo conhecedores *a priori* da temática da investigação, seria expectável, consciente ou inconscientemente, de se fazer justiça à essência da disciplina de Formação Cívica.

²⁵⁴ Apenas no âmbito da expressão verbal em interação, na língua portuguesa, está mencionado o respeito pelas normas reguladoras da comunicação oral (ouvir e ter em conta as opiniões alheias, intervir oportuna e eficazmente), dimensão que é transversal à esfera pedagógica de todas as disciplinas e que não está vinculada a algum conteúdo específico da língua portuguesa. Na matemática, acontece algo semelhante, relativamente às competências gerais: realização de atividades de forma autónoma, responsável e criativa e cooperação com outros em tarefas e projetos comuns.

discussão propostas em alguns deles, as secções denominadas “só para divertir”, as notas históricas onde são referidos alguns matemáticos proeminentes, e a análise do *Guia do Professor* respetivo, onde os objetivos, as considerações metodológicas são explanados, não refletem em qualquer dessas facetas a interseção com as esferas cívica e moral.

Não obstante, em termos de conteúdo propriamente dito, alguns textos contidos no manual de português seriam propícios para trabalhar alguns valores, facto esse que se enquadra na investigação realizada por Marques (1991) que, tendo selecionado 6 manuais de português de entre os mais usados nas escolas portuguesas do 3º ciclo, verificou que os valores associados à dignidade de pessoa, à reciprocidade, o princípio da justiça (em menor escala), eram referenciados.

No seio do currículo formal poderá inclusive haver uma hierarquia dentro das disciplinas apropriadas na interação com o domínio axiológico. Existem disciplinas com maior “*predisposição*” (E2), como a “*Formação Humana, ou de moral ou de catequese*” (E8) ou História, que foi a mais indicada (E2, E18), o que está em sintonia com o estudo de Taylor (citado em Menezes, 1999a, p. 120), onde 16 de 26 países europeus consideraram a História como o contexto mais privilegiado da educação para os valores.

Certamente que, de acordo com as entrevistas, a preocupação do cumprimento programático, a falta de tempo, agudizado pelo facto de ser uma disciplina sujeita a um exame nacional externo no final do 9º ano de escolaridade (considerada por alguns um saber essencial, com a correspondente valorização e pressão dos pais), a inexistência de um manual que contenha esse cuidado, a falta de formação dos docentes, a ausência de motivação por parte da liderança e dos seus pares nessa área, são fatores minimizadores do envolvimento do docente nas disciplinas, particularmente de matemática e português. O professor dessas disciplinas, não responde diretamente pela dimensão cívica e moral - responde e impende sobre si, em termos reais e presentemente com maior intensidade (dado o estatuto de saberes basilares e estruturantes atribuído pelo ME a partir de 2011), a responsabilidade dos alunos obterem resultados satisfatórios no respetivo domínio científico sujeito a exame externo.

Uma última palavra em relação à Formação Cívica. Apesar de todo o reconhecimento, abertura e aparente viabilidade, a Formação Cívica depara-se com uma certa desorganização que flutua mediante as ocorrências, *atrapalhada* com um peso burocrático significativo que tolhe o propósito específico de aprendizagem sociomoral, vetor incluído nessa área curricular não disciplinar. A observação das aulas, o testemunho dos docentes e dos alunos foram nesse sentido. Mesmo nas atividades assistidas que apontavam para esse foco, ora eram efetuadas sem haver muita motivação de alunos e professor, ora, conforme referimos, incidiam sobre aspetos puramente técnicos de formatação no editor de texto. O que constatámos da análise dos dados

empíricos, vem no seguimento da resposta que efetuámos à segunda questão de investigação em relação à dinâmica da Formação Cívica ao longo da sua existência, sendo apenas mais um testemunho da sua inoperância efetiva e do seu desvirtuamento à luz das expectativas iniciais. Portanto, é legítimo considerar seriamente a continuidade da Formação Cívica no ensino básico público como espaço privilegiado da Educação para a Cidadania.

Em síntese, a infusão curricular de valores no contexto de sala de aula, mesmo aí, conforme já tinha sido diagnosticado no final da década de 90, “tem revelado a incapacidade ou, pelo menos, a dificuldade de articular uma vertente formativa com o ‘ensino da matéria’”, a educação com a ciência, utilizando categorias mais abrangentes (Menezes, 1999a, p. 122). A conceção das disciplinas e áreas curriculares como instrumentos de formação para a cidadania é uma estratégia negligenciada, requerendo “porventura a mais importante mudança curricular a introduzir no paradigma curricular da escola dos nossos dias” (Roldão, 1999, p. 19).

Decorrentemente, com essa constatação, e tomando em consideração a extinção da Área de Projeto²⁵⁵, a consideração da multidisciplinaridade, na medida em que se pode funcionar conjunta e coesamente, articulando e capitalizando as valências de cada uma das disciplinas, num projeto comum estabelecido entre as partes, fica seriamente comprometida dada a sua natureza e requisitos necessários. Portanto, além da inanidade no plano da transversalidade, o carácter compreensivo da abordagem, ao nível dos valores, traduz-se ineficazmente, no que diz respeito especificamente à utilização do currículo formal. Utilizando a linguagem de Patrício (1997), a dimensão interativa é comprometida, dada a ausência de relações recíprocas horizontais que substanciem de facto o princípio da codeterminação educativa.

6.4.2.2. *Desenvolvimento do Governo na Escola*

No âmbito do desenvolvimento do governo da Escola temos duas subcategorias: a *Liderança* e uma área que lida com a administração de uma área relevante no processo de formação humana e moral dos alunos – a *Gestão Disciplinar*.

Gestão Disciplinar.

Eu penso que devia haver nas direções... incutirem mais responsabilidade e também castigarem de forma pedagógica. Eu quando digo é de forma pedagógica, quanto mais não seja quando sujam, limpam. Quando erram, pedir desculpa. São coisas básicas que são básicas. Dizer: Bom dia, boa tarde, obrigado. São coisas muito simples. (E14)

Administração disciplinar. Na conversa efetuada com alunos da Escola Alfa²⁵⁶, eles asseveraram que não existe uma penalização objetiva e atempada, perante as recorrentes

²⁵⁵ Com a extinção da Área de Projeto, as responsabilidades partilhadas na vertente moral com a Formação Cívica, recaem somente na segunda.

²⁵⁶ Temos que ressaltar que, quando as entrevistas e as observações foram efetuadas estávamos no decurso do ano letivo 2009/10, o primeiro ano de uma nova direção escolar. Na Escola Ómega, o Diretor foi perentório quando asseverou que existe penalização aquando das faltas praticadas pelos alunos, os quais, mesmo sendo pequenos (pré-escolar/ensino primário), “são

situações disciplinares de ordem vária que ocorrem dentro do estabelecimento de ensino. Essa postura é refletida nas expressões, “*deixa andar*” e “*não tomar-se nenhuma atitude*” (E18). Da parte dos docentes, também foi assinalado que existem situações no domínio comportamental “*que se fecham os olhos*”, “*são abafadas*”, “*nem participações levam*” (E3).

Essas percepções não significam necessariamente a inépcia por parte da Escola como instituição, apesar de ser despoletada após uma sucessão de atos repetidos. Os pais inclusive são informados, chamados, um membro da direção pode ir pessoalmente à sala de aula em questão dar uma palavra de admoestação. São alguns exemplos que foram apresentados. A questão reside no facto de, nos casos que os próprios alunos referem, existir uma efetiva inconsequência do que é feito. Isto é, são residuais as efetivas consequências para as pessoas envolvidas. Os alunos chegam mesmo a manifestar uma certa indignação perante o posicionamento dos educadores. Eis um excerto elucidativo daquilo que acabámos de apontar, segundo a percepção dos estudantes (E18):

Entrevistador: Acham que há castigos na escola?

Aluno: Sinceramente eu acho que não. Tenho colegas meus que só à quinquagésima não sei quantos disparates é que normalmente são castigados.

Entrevistador: E continuam a fazer porquê? O que é que acontece quando há faltas de comportamento? Uma, duas, três... Mas o que é que acontece a essas pessoas? É marcar falta de comportamento e depois?

Aluno: E depois nada. Entrevistador: E depois nada?

Aluno: Sim. Se for um recado na caderneta ou ligam ao pais a dizer...

Aluno: Mas depois às vezes também não serve... Aluno: Por exemplo ela foi abusada (*referindo-se a colega do grupo focal*), bastantes vezes, e a escola não fez nada. Foi uma, duas, três e quatro, mas depois? Foi lá a vice-presidente falar connosco, mas, e depois? O que é que aconteceu às alunas? Nada (E18).

Assim sendo, não admira que depois, no final do ano letivo, o Conselho Pedagógico, onde foi efetuado o balanço do ano letivo possa afirmar, pronunciando-se especificamente sobre o comportamento global dos alunos da Escola, que o esforço coletivo dos alunos interiorizarem e respeitarem as regras da escola, acompanhou “*uma grande diminuição no número de processos disciplinares*” (O₂₄). E essa posição foi reiterada pela direção na entrevista efetuada, denunciando um desfasamento à luz da voz veiculada por todos os demais, afirmando semelhantemente que não existem muitos processos disciplinares, pois tenta-se de imediato aplicar medidas disciplinares corretoras das atitudes inadequadas e os alunos são responsabilizados pelos atos praticados (E12). Tendo sido docentes nessa escola, podemos também asseverar a não marcação de faltas disciplinares ao longo de todo o ano letivo, nas três turmas do nono ano que lecionámos, onde as situações de indisciplina eram regulares, situação depois também notada nas seguintes aulas observadas (O₁₂, O₁₃, O₁₄, O₁₅, O₁₉). Estamos assim

responsabilizados pelos atos que praticam” (E15). Nesse estabelecimento verificámos a existência de um ambiente mais sereno, com cordialidade, uso de linguagem apropriada, onde se pede desculpa e onde existe intervenção dos educadores face a alguma anomalia (O₇, O₃₀, O₃₄, O₃₅, O₃₆).

perante um quadro que, além de não lidar apropriadamente com uma realidade passível de ser intervencionada, trunca essa mesma realidade (matéria já apontada no primeiro capítulo), de modo que todas as análises resultantes radicam nesse equívoco construído, pelo menos parcialmente, no seio da comunidade educativa.

Além dos problemas referidos, os dados recolhidos sublinharam a degradação dos mesmos ao longo do tempo. Os alunos foram deixados sem limites nos últimos anos, fazendo decair o clima da Escola. As situações de indisciplina em algumas turmas são graves e repetidas, sublinha um docente (E2). O respeito entre os intervenientes educativos acontece cada vez menos no tempo presente, afirmam os alunos (E19). Os funcionários desabafam no mesmo sentido, reiterando vez após vez que “*está muito mal, cada vez pior*”, e que “*é preciso ter estômago para lidar com estas situações*”. O funcionário explicita, referindo algumas situações do quotidiano escolar:

Os alunos não têm respeito, educação! Se o Ministério da Educação não põe travão a isto... Os alunos não se respeitam, batem-se uns aos outros, partem as grades, as mesas estão todas riscadas. Estou aqui há 12 anos e cada vez está pior. Eu nem sei como é que alguns professores conseguem dar aulas no bloco com os gritos que vêm de uma determinada sala de aula (O₂₁).

Em suma, a degradação ao longo dos anos defendida por todos os intervenientes, à exceção da liderança, contribui para a normalidade do incumprimento e do relaxamento cívico no seio da comunidade educativa, trazendo os critérios mínimos de convivialidade e de conduta para patamares que consideramos dignos de preocupação, os quais gradualmente começam a fazer parte do *ethos* convencional do estabelecimento. Uma docente captou esse aspeto nefasto, mormente para uma instituição com responsabilidades na formação integral das gerações mais novas: “*Vê-se diariamente tanta coisa, coisas tão absurdas, mas que são feitas com tanta normalidade, que a nossa bitola desce e a nossa peneira alarga-se*” (E6), denotando uma certa licenciosidade²⁵⁷.

Constrangimentos na administração disciplinar. Outro aspeto importante veiculado por outro grupo de alunos dessa escola, certamente correlacionado com o testemunho precedente, foi o reconhecimento da existência de um clima constrangedor ao nível da ação por parte de alguns interventores educativos. Quando perguntámos se a Escola, pelo menos reforçava a transmissão de valores provenientes do lar, a justificação que um aluno deu para a sua resposta negativa foi:

²⁵⁷ Utilizamos o termo licenciosidade na aceção freiriana (Freire, 1996), como forma indisciplinada de comportamento, como rutura do tenso equilíbrio entre autoridade e liberdade. Concretamente, é a rutura em favor da liberdade contra a autoridade (p. 54). De acordo com o seu pensamento, a licenciosidade surge como uma “liberdade mal centrada”, indutora de desequilíbrios no contexto pedagógico, o qual é assim negativamente afetado (p. 65).

Eu acho que a escola está a ser muito branda com alguns alunos. Por exemplo, não há respeito com os professores e muitas vezes os alunos saem prejudicados, porque um aluno que estuda, que se aplica para ter um cinco, e um aluno que é um *chunga* e que ameaça o professor e o stôr dá-lhe um cinco, como já tenho ouvido relatos de isso acontecer, isso não tem lógica (E19).

Além da indignação neste caso, os alunos percecionam que a ação pedagógica do docente, ao nível da avaliação, é condicionada perante a chantagem e ameaça de um aluno que de todo não merecia ter uma avaliação tão alta.

Entre os funcionários sucede o mesmo, maioritariamente perante alguns alunos que em determinados espaços exteriores recônditos, praticam atos inadequados. Uma funcionária partilhou a esse respeito que não via “*pessoas empenhadas para estarem em determinado sítio*” e que no “*recreio, ninguém quer saber dos miúdos*” (E14), diagnóstico secundado pelos alunos, conforme se pode verificar no seguinte trecho de um grupo focal (E19):

Aluno: Sim, toda a gente conhece, até os funcionários. Eu acho que eles têm pouca coragem para ir lá realmente àquele sítio, estar lá, e fazer alguma coisa.

Aluno: Eu acho que eles têm muito medo dos alunos, de alguns alunos.

Aluno: Acho que é mais desistir dos casos. [em relação aos professores]

Aluno: E às vezes os professores: está bem! Não gostas? Paciência!

Aluno: Eu acho que há uma desistência. Preocupam-se mais com aqueles que cumprem as regras.

Entrevistador: Quando tu dizes que não fazem nada, achas que eles têm conhecimento do que estão a fazer?

Aluno: Têm (E19).

Um aluno utiliza a expressão “*má vontade*” para justificar a atitude de distanciamento e de falta de intervenção dos funcionários. Segundo o seu relato “*estão sempre nos pavilhões. Dentro dos pavilhões não dá para controlar o exterior*” (E19). Não obstante, estar em determinado local não significa necessariamente zelar pelas respetivas funções naquele espaço, conforme pudemos também testemunhar²⁵⁸. Na própria reunião dos funcionários com a direção da escola foi dito “*que os alunos se estavam a queixar que havia pessoas que deixavam fazer o mal e que não diziam nada*” (E14). A funcionária que presenciou esse comentário na reunião, argumenta que há direitos explícita e verbalmente reivindicados pelos próprios alunos: “*...isto para ver que os miúdos às tantas até gostam que lhes digam as coisas e lhes incutam as regras*” (E14). É a própria população estudantil, em processo de formação, que toma uma posição face à inexistência de ação (nem tão pouco uma sinalização verbal), perante as diversas ocorrências.

²⁵⁸ Eis duas observações registadas por nós. A primeira aconteceu dentro de um pavilhão, logo na zona de entrada junto à mesa. Quando tocou para o início das aulas e o reboliço era substancial, duas funcionárias falavam entre si, não prestando atenção à realidade circundante de grande agitação, a qual exigiria uma maior atenção (O₂₂). A segunda já se desenrolou no pátio da escola durante o tempo de recreio. Apesar do ambiente ser disruptivo, com grupos de alunos a jogarem com latas espalmadas no exíguo espaço, prejudicando o ambiente do próprio recreio, onde estão dezenas de outros alunos de diferentes idades (alguns bem pequenos, com idades de 10 anos), os professores passam rapidamente, sem qualquer tipo de intervenção do que está a acontecer ao redor, perante situações manifestamente desapropriadas (O₂₃). Poderiam ter sido situações esporádicas. Contudo, todas as observações fora do contexto de sala de aula corroboraram essa tendência global, bem como a nossa própria experiência de ensino nesse estabelecimento.

Quando existe intervenção disciplinar²⁵⁹, ela incide, todavia, segundo a voz dos alunos, sobre aspetos menores, como jogar à bola em local inapropriado, descurando as “*asneiras*” e os “*problemas*” (E14). Temos que salvaguardar, contudo, de não fazer uma generalização abusiva, pois os próprios alunos assumiram que não eram todos os casos, apesar de terem sido os suficientes para terem produzido os comentários registados, e para terem criado os sentimentos de uma certa indignação já referidos. Quando alguma coisa acontece, contrariando o “*nada*” reiterado pelos alunos, despontou a temática dos castigos.

No contexto da sala de aula, perante um comportamento disruptivo, o docente aplica uma determinada sanção naquele momento. No entanto, quando ao aluno é aplicado a ordem de saída da sala, ao invés de irem para o gabinete do aluno, vão para a biblioteca (por vezes com fichas, outras vezes sem). A avaliação da funcionária da biblioteca sobre esse procedimento é a seguinte: “*Há um gabinete do aluno mas também sinceramente não sei o que fazem lá, porque a maior parte deles vem para aqui*”. Parece que este Gabinete não se encontra a funcionar adequadamente e a articulação com o Centro de Recursos denuncia ser fraca pois nem sabem o que “*eles fazem lá*”. As funcionárias referiram que de facto existia um gabinete de apoio para lidar com questões disciplinares, e que os alunos inicialmente se dirigiam a esse espaço. Mas, conforme referiram, “*o Gabinete está sempre fechado pois não está lá nenhum professor a dar assistência*” (E14). Perante as situações de indisciplina e a ordem de expulsão da sala de aula, a funcionária reconhece que deveria existir um gabinete²⁶⁰ vocacionado para tratamento dessas questões, pois aquele que atualmente existia na escola, não satisfazia o seu propósito.

Na administração da disciplina como elemento do governo de um estabelecimento de ensino, existiram considerações específicas relativas às consequências das atitudes e atos perpetrados pelos alunos. Mais uma vez iremos socorrer-nos da perceção dos próprios alunos que é bastante elucidativa no que concerne à utilidade ou à futilidade dos mesmos, especificamente em relação às limpezas. Foi nesse âmbito em particular que a questão ao ser colocada teve a seguinte resposta:

Entrevistador: E acham que funciona este tipo de castigos? [limpezas]

Aluno: Acho que não. Por exemplo, um aluno pode vir mais cedo para vir limpar uma sala, até pode ficar o resto do tempo a limpar uma sala. Qual é a diferença? A nível de... sei lá... a nível de pessoa não vai alterar nada, é só limpar uma sala.

Aluno: Limpar as salas, o que é isso? Andam aí com uma vassoura, já está, vão logo embora (E18).

²⁵⁹ O testemunho de uma funcionária revela que, apesar da admoestação e intervenção dos adultos, a anuência dos alunos é globalmente nula nos casos retratados: “*os professores a falarem, nós falamos, não podes fazer isso, não deves fazer isso. Eles é como se nada fosse. Viram as costas ou nós viramos as costas e eles voltam a fazer exatamente a mesma coisa (...) Quando eles acabam de comer, atiram as coisas para o chão e nós dizemos: olha, isso não é para o chão, é para o lixo*”. Ao perguntar se eles apanhariam quando são exortados a fazê-lo, a funcionária respondeu: “*Não. Muitos deles não apanham*” (E14).

²⁶⁰ De acordo com o Projeto Educativo, relativamente às situações de indisciplina, criou-se o GAL (Gabinete de atendimento ao aluno), que pretende ser um espaço de mediação para onde os alunos, quando manifestam um comportamento inadequado, são encaminhados, a fim de refletirem, com a ajuda de um professor, sobre as suas atitudes. É reconhecido que a impossibilidade de funcionamento contínuo deste gabinete condiciona a sua eficácia (PE Alfa).

Os funcionários também concordam com essa análise (E14) quando afirmam mais uma vez a inconsequência das participações disciplinares realizadas, as quais redundam em limpezas efetuadas na quarta-feira (dia onde existe suspensão das atividades letivas e consequentemente a escola encontra-se sem alunos). Quando questionámos a forma como os alunos encaravam esse castigo em particular, se porventura era uma brincadeira, responderam positivamente. Outra funcionária foi ainda mais além, tendo partilhado connosco, num contexto informal, que os alunos consideravam esse castigo um “*espetáculo*”. Logo, na sua opinião, ter-se-ia que pensar noutra opção. “*É uma brincadeira pegada, eles até pedem mais*”, rematou (O₂₁). A maior parte dos alunos brinca com a situação, fazendo, ainda por cima, um trabalho mal feito, implicando paradoxalmente mais serviço e preocupação acrescida para as funcionárias. Mas eis a resposta dada²⁶¹:

Sim! A maior parte sim. Eles quando, por exemplo, há um ou outro que vem e faz, mas é aquelas coisas, acha que uma criança vai limpar como deve ser? Não! Dá ali umas sacudidelas e pronto, já está. E nós depois é que temos de ir por trás e eu acho que nos dão é mais trabalho. Porque depois temos que ir fazer aquilo que eles não fizeram. Eu acho que isso não resolve. Acho que havia outra maneira, acho que os confrontasse, que os metessem em frente aos outros e ver, olha fiz isto mal e por causa disso tenho este castigo e tenho que fazer e não volto a fazer. Eu acho que eles não se importam. Tanto que este ano tivemos aqui montes de ajudas pela escola toda (E14).

No âmbito dos constrangimentos identificados ainda queremos referir uma área relevante, particularmente no domínio do currículo oculto. No exercício da disciplina existiram também evidências de falta de coordenação entre os dois grupos (funcionários e docentes). A esse respeito, existiu um pleno reconhecimento, no plano das intenções, que deve haver uma ação e postura concertada e homogénea dos funcionários e professores em prol de um projeto determinado. Ninguém²⁶² pôs em causa a necessidade de tal acontecer, em prol de um impacto mais significativo no processo de desenvolvimento do carácter na vida dos alunos (E12). Não obstante, à parte da Diretora e de outra docente, todos os demais sustentaram claramente a não existência, no plano das práticas, de uma articulação que suplantasse o contacto informal, dependente da vontade e postura de cada um (E2). Isso não significa que não exista porventura

²⁶¹ Nas nossas observações fora do contexto da sala de aula, o que ouvimos e testemunhámos enquadra-se nas representações já apresentadas. Numa determinada ocasião, estando a falar informalmente com uma funcionária que limpava o interior de uma sala de aula, entram dois alunos, numa autêntica atitude de gozo, lançando os epítetos em voz projetada: “*comé?! comé?!*” Estavam a chegar para cumprir o castigo das limpezas. Eram alunos que já tinham, antes do final do primeiro período, entre 5 a 10 faltas disciplinares respetivamente (segundo a sua própria voz). Ao descer para o pátio constatei que estavam seis alunos a varrerem, mas todos eles numa atitude de galhofa e de total descontração, sem estarem efetivamente a cumprir o trabalho designado. Um aluno aproveitava para jogar à bola com uma lata, ao som dos gritos de uma funcionária que de longe o repreendia, mas sem surtir qualquer efeito no seu comportamento inapropriado (O₂₁).

²⁶² O diretor da escola *Ómega* também assumiu que existia articulação. Todavia, os exemplos que referiu, a colocação do material (TV, DVDs, etc.) e o encaminhamento dos encarregados de educação, por parte dos funcionários, não têm relevância naquilo que diz respeito à FPS dos alunos. No sentido de justificar essa articulação, referiu que existem vários momentos formativos ou reuniões gerais para todos, para além dos momentos festivos que também são realizados em conjunto (E13). Ora, são exatamente esses dois tipos de momentos que legitima a não concordância de um docente relativamente à questão inicial, sustentando que não existe articulação dado serem os únicos momentos em que estão juntos.

um esforço comum ou que exista alguma tensão entre os dois grupos. Mas quando se aborda a questão mais específica da articulação entre ambos, a resposta foi: “*não existe articulação; existem dois grupos à parte, damos-nos bem mas somos dois grupos independentes*” (E3).

No que diz respeito às eventuais causas da desarticulação, num primeiro nível de análise, a ausência de articulação, deriva simplesmente de não se conhecerem, de não haver reuniões em comum e espaços de partilha (E1). As funcionárias globalmente reconheceram que conhecem a sua micro realidade (centro-recursos), mas além disso o seu conhecimento é condicionado (“*lá fora há muita coisa que nos passa ao lado*” (E14)). Um exemplo claro que ilustrou essa falta, aplicado a uma área fundamental na gestão diária de uma escola, e com relevância na área de formação pessoal e social, foi o seguinte: uma das tónicas do discurso das funcionárias relativamente ao Gabinete de Apoio ao Aluno (que lida com questões disciplinares) foi a assunção de desconhecimento. O “*não sei*” tornou-se recorrente na sua voz:

Aquilo tem horários sobre professores que vão a x horas. Só que por vezes não sei se é furo no horário ou se o professor falta, não sei. Penso que não haja todas as horas, não sei. Também não estou bem a par disso. São coisas que também só nos chegam alguns casos e depois não... mas há muita coisa que também a gente não sabe e... (...) que a gente não sabe muitas vezes (E14).

Além desse aspeto, foram as próprias funcionárias que mencionaram a resistência por parte dos seus colegas em interessar-se por matérias relativas à “*formação humana*” e adquirirem formação apropriada (E14). Esse facto depois contrasta com os recursos pedagógicos e a formação contínua que os docentes têm acesso (E15). Outro aspeto ventilado foi o reconhecimento de não haver muita sensibilização em relação a essa necessidade. “*Falta um fio condutor, para motivar todos num projeto comum*”, salientou uma docente (E6). Esse facto suscita desde logo a necessidade da liderança conferir prioridade a esses focos que colocam em causa o envolvimento substancial num projeto comum. A articulação também não é desenvolvida, pois existem premissas ao nível de responsabilidade de cada um dos grupos: “*nós não somos professores e muitas vezes somos nós que chamamos à atenção*” (E14). Existe implicitamente a ideia de que os professores devem ser os primeiros e principais interventores dado o seu estatuto de docentes profissionalizados. Mas isso não é a tónica nas reuniões tidas, onde a responsabilização recai somente sobre os funcionários. Segundo a sua voz, para os professores, “*o recreio é para os funcionários*” (E14), havendo desse modo, não somente uma expectativa gorada por parte dos funcionários em relação à intervenção primeira dos docentes, como já vimos, mas também a premissa, por parte dos docentes, em considerarem os funcionários os responsáveis primordiais e porventura únicos nos espaços fora da sala da aula. Num outro nível, ainda existe a perceção frustrada por parte dos funcionários que o seu contributo é diminuto ou pouco reconhecido, apesar de serem eles que mais interagem com os

alunos: “*não temos voz*”, “*a nossa opinião é nula*”, “*as nossas opiniões continuam a cair no esquecimento*”, “*nós somos muitas vezes esquecidas*”, “*somos considerados meros empregados de limpeza, pessoas sem estatuto ou qualquer outra aptidão*” (E14). A esse respeito, dois docentes mencionaram que os funcionários não se reconhecem e sentem como educadores (E3, E6), não havendo forma de saber mais precisamente onde recai com mais intensidade o ónus da situação – os funcionários não estarem de facto a exercer o seu papel legítimo de adultos educadores, na perspetiva da NEC. O que nos parece legítimo afirmar é que ambos os condicionamentos deverão certamente ser levados em consideração.

Síntese e considerações. A análise desta temática insere-se na atmosfera prevalecente no sistema de ensino público respeitante ao clima de escola e a forma como os estabelecimentos, em geral, gerem as situações de indisciplina e violência (conforme o capítulo 1 – secção da interpelação institucional)²⁶³.

Ao nível da gestão disciplinar, a falta de limites claros, o clima de uma certa impunidade efetiva, a condescendência extremada, os castigos contraproducentes, uma certa resignação e de passividade por parte de um círculo de funcionárias e professores, maioritariamente localizados nos espaços exteriores, mas havendo indícios similares no contexto micro da sala de aula, são traços presentes na investigação efetuada, pelo menos a certo nível de intensidade²⁶⁴.

No que respeita especificamente à forma como a escola lida com os comportamentos reprováveis, recordemos a advertência de Marques (2001) quando alerta para as implicações decorrentes de uma conduta que é na prática destituída de uma reação em conformidade. Segundo o seu argumento, existem repercussões que em última análise afetam o clima do estabelecimento, e, conseqüentemente, o currículo oculto²⁶⁵: a) diminuição da autoridade e da estabilidade do educador²⁶⁶; b) o comportamento errado é legitimado; c) os demais alunos

²⁶³ Em 2001, os estatutos e regras disciplinares eram considerados burocráticos (audiências, atas, recursos e conceitos jurídicos), pondo em causa a autoridade do professor e uma intervenção rápida (D. Sampaio, 2001). Quando é acionado alguma ação disciplinar, o hiato entre o momento da agressão e a medida é tão grande que a ação perde a efetividade (B. Wong, 2002, 1 de Março). Os casos mais graves arrastam-se durante anos nos tribunais (B. Wong, 2002a, 4 de Março, 2002b, 4 de Março). Não raras vezes a culpa, paradoxalmente recai sobre o professor, que rapidamente passa à qualidade de arguido num julgamento (Carvalho, 2000). Esteve (1991) escrevia a esse respeito: “o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores e aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes” (p. 107).

²⁶⁴ Esta secção levanta também questões que envolvem o cumprimento deontológico mínimo do exercício profissional dos educadores, traduzindo-se semelhantemente na não correspondência às legítimas expectativas dos encarregados de educação, que delegam e confiam à Escola a responsabilidade de transmissão de diferentes saberes, de segurança, de proteção e de zelo pelas condições de aprendizagem de todos. Ainda poderíamos levantar as seguintes questões. Porque o mal-estar tão denunciado ao longo dos anos devido ao pretens castigo das limpezas perdura? Não tem chegado à direção, no sentido de se pensar noutra alternativa ou fazer diferente? As suas opiniões, mal-estar e reivindicações são levadas em consideração? Será este um dos motivos de olhar para o lado, ficar no pavilhão a conversar com a colega e globalmente *fazer vista grossa*?

²⁶⁵ Também Celso Manata, coordenador dos procuradores do Ministério Público junto do Tribunal de Família e Menores de Lisboa, referiu recentemente, num Seminário subordinado à temática de Segurança em Ambiente Escolar, que a atitude paternalista das escolas, assumindo uma posição eminentemente indulgente, é em última análise nefasta para a formação dos mais novos. Essa consequência ocorre na medida em que contribui para a criação de um clima de impunidade, e gera, a médio prazo, problemas maiores de disrupção social, criminalmente enquadrados (citado em B. Esteves, 18 de Abril de 2012).

²⁶⁶ Além dessa dimensão, outras dimensões foram sublinhadas com repercussões na estabilidade do educador. Com três colegas com quem falámos sobre aspetos globais da Escola (E4, E5, E6), o sentimento geral foi de desânimo, desgaste e de uma certa revolta contra as condições de trabalho (E5), o facilitismo (E2, E8, O₂₉), a burocracia-reuniões (E6). Quando chegámos a uma

desmotivam-se em proceder corretamente (p. 39). Note-se que, essa atmosfera é percebida pelos alunos, funcionários e docentes, mesmo perante, como vimos, ocorrências consideradas graves pelos alunos, os quais chegam mesmo a indignar-se perante a passividade dos adultos, contrastando com a posição oficial otimista da direção na área da disciplina e da articulação.

E mesmo quando existe intervenção, no que concerne à administração disciplinar, essencialmente feita através do serviço de limpezas, não admira que o ceticismo e a frustração, especialmente revelados pelos funcionários, tenham sido as marcas mais prevalecentes nos discursos. Além de configurar um desprestígio implícito em relação à sua própria atividade, que é merecedora de toda a consideração e não ser reputada como um *castigo infligido*, redundando efetivamente num paradoxo pedagógico. O sinal dado pela Escola é interpretado e vivenciado pelos alunos de forma contrária ao intencionado. As próprias funcionárias, que são por vezes vítimas da indisciplina dos alunos, são elas próprias castigadas duplamente. Primeiramente, por terem que testemunhar a situação atípica gerada e, em segundo lugar, por terem que fazer o trabalho que tinha sido estabelecido para os alunos. O que se pretendia ser uma oportunidade de reflexão e de compreensão do mal efetuado é contraditoriamente uma oportunidade que gera o oposto.

Uma nota sobre o papel conjugado dos docentes e funcionários. Um docente, quando se pronunciava sobre a responsabilidade dos docentes, referia que eram “*a primeira linha*” no impacto ao nível da formação dos alunos. Mas logo depois reequacionou: “*Ou se calhar até são eles (funcionários)*” (E1). Quem é a *primeira linha*, poderíamos nós questionar? E a segunda? Consideramos que os desafios são tão exigentes que, se porventura existirem *linhas* demarcadas, todas elas são necessárias para abordar o assunto *em toda a linha*, capitalizando todas as valências possíveis. Certamente no contexto de sala de aula, a primeira linha são os docentes, mas fora da mesma, os funcionários assumem um protagonismo maior, não implicando necessariamente a omissão e a neutralidade do docente. Os dados refletiram também constrangimentos ao nível da assunção da função educativa dos funcionários, quer por responsabilidades próprias nesse domínio, quer pelo condicionamento originado e desenvolvido pelo sistema educativo. Por isso, a temática da articulação ser tão crucial a uma abordagem que reconheça a importância de uma perspetiva global do estabelecimento de ensino no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Todas essas situações geram na comunidade educativa um espírito e uma atmosfera pedagogicamente antagónicos às metas educativas propostas na área de formação pessoal e social, consagradas na Lei de Bases – a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e

sala, referimos, com base na dinâmica do início de uma aula, que já tínhamos saudades daquele ambiente. A docente olhou para nós e desabafou que estava *farta da situação* e não via a hora para ir embora (O₂₁).

solidários. Não se concretiza desse modo a *ética minimal* proposta por Cortina (1994), cuja observância salvaguardaria o respeito por alguns direitos fundamentais, inalienáveis à dignidade de todos os interventores educativos. Lembramos ainda, a este respeito, o pensamento de Comte-Sponville, quando argumenta, trazendo o pensamento de Karl Popper sobre o paradoxo da tolerância, que existem *coisas* que se tornam intoleráveis (*mesmo e sobretudo para o tolerante*), especialmente quando estão envolvidos o sofrimento de outrem, a injustiça e a opressão. Apesar de reconhecermos o valor das exortações prospetivas e geracionais, quer contidas em Lévinas quer em Hans-Jonas, concordamos com a argumentação de Baptista (1998) e de Justino (2010, p. 101), os quais defendem que a Escola não pode claudicar perante a responsabilidade estratégica que detém, na defesa e na promoção de facetas básicas relativas a alguns traços de carácter (civilidade), como por exemplo o respeito, manifesto nas suas formas mais elementares - os gestos de cortesia, o cumprimentar, a forma de falar e interagir inclusive com o sorriso e com o próprio silêncio, a pontualidade, a postura em sala de aula, as regras elementares de participação nas aprendizagens, a preservação do espaço e património público e comum.

As preocupações relativas à Cidadania global, hoje tão publicamente anunciada, mantendo a sua atualidade e pertinência, não deve preceder as esferas micro de cidadania que a Escola tem oportunidade de intervir e zelar, e responder parcialmente a essa responsabilidade. A sala de aula, ponto de acumulação de dificuldades, também derivadas de fatores exógenos à instituição escolar, requer uma relação pedagógica minimamente harmoniosa e consistente. Quando o relacionamento pedagógico no contexto micro da sala de aula enferma, quando o corredor e o recreio estiverem alienados dessa preocupação, questionamos em que medida os outros patamares de cidadania se concretizarão, e se porventura não figurarão apenas retoricamente nos desígnios normativos.

Liderança.

A liderança, nomeadamente através do Diretor, desempenha um papel fundamental e preponderante na concretização do próprio projeto educativo. Conforme já assinalámos, existe evidência científica que sugere que o Diretor tem um papel signficante em relação ao *ethos* de uma determinada escola, e que esta dimensão, por sua vez, contribui para a FPS dos alunos. Então, é pertinente questionar: a) como é que o Diretor desempenha o seu papel de liderança na condução de uma política preocupada com a formação do carácter? b) quais são os aspetos da sua liderança que influenciam esse esforço?

No domínio da sua ação propriamente dita, o Diretor da escola *Ómega* assegura um papel pedagógico e de garante na comunidade escolar. Em todos os encontros com os intervenientes adultos da Escola transmite princípios estruturantes do projeto educativo (E13).

Essa liderança interventiva foi bem expressa pela funcionária do Centro de Recursos: *“há espaços nos diversos encontros que promove, nesses encontros lúdicos que às vezes não são só lúdicos, e não só, nas pequenas reuniões com os diversos setores com os grupinhos, com as normas, orientações específicas que ele emana para os diversos setores”* (E15). A sua capacidade de motivação e de mobilização radica também no seu exemplo (E11, E15). Numa palavra, a sua ação passa por ajudar a *“alimentar a chama”* do projeto educativo (E13). Ele é o *“guardião chama”* (E10). Ou como a Diretora da Escola Alfa salientou: *“só se está neste lugar por missão, por entrega a algo que se acredita (...) porque a Educação é um processo em permanente desenvolvimento, necessita de um guardião que não deixe desvanecer a chama do sucesso”* (E12).

Em termos *teóricos*, e com incidência na dinâmica da Escola *Ómega*, a existência de pessoas altamente motivadas na formação integral dos alunos surge como condição necessária, para que os intentos da Escola Católica *convençam* (CEC, 2007, 4). Todos os intervenientes no processo educativo realizado numa instituição Marista têm por obrigação interiorizar a Missão, Visão e Valores dos estabelecimentos, que é consubstanciada e concretizada no Projeto Educativo e no Regulamento Interno, e atuar em conformidade (RI *Ómega*, 2009/10, art.º 5º, p. 5). No sentido de zelar e apresentar a visão e a essência do projeto educacional, os Diretores, os chamados *Irmãos-Diretores*²⁶⁷, devem ser modelos inspiradores dos valores maristas preconizados (suplantando as responsabilidades de gestão), que encontram a sua origem na pessoa do seu fundador Champagnat (MEM, 1998/2003).

Outra das áreas de intervenção da liderança relaciona-se com a constituição do corpo docente. Ambos os diretores²⁶⁸ revelaram uma preocupação relativamente ao recrutamento de docentes, no sentido de estes se poderem melhor adequar às linhas mestras do Projeto Educativo²⁶⁹. Desse modo, eles valorizaram dimensões que não se limitam à preparação científica, as quais, não raras vezes, emergem somente da entrevista obrigatória perante a liderança, que ambas as escolas requerem (E12, E13). Numa das escolas, no exigente processo de recrutamento, é contemplado, além da formação académica, *“o desenvolvimento de projetos concretos, e inclusivamente na inserção na própria sociedade em áreas muito concretas, e a participação em atividades no âmbito da área social, religioso... tudo isto é verificado”*.

²⁶⁷ É um membro da Comunidade Educativa da Província Marista Compostela. A nomeação, subordinação, duração do mandato, competências e delegação de competências do Diretor, constam do Manual de Funções (RI *Ómega*, 2009/10, art.º 51º, p. 18).

²⁶⁸ Comparativamente, a escola privada escolhia todos os seus colaboradores, enquanto a escola pública só poderia exercer essa capacidade quando a contratação residual era efetuada através da escola.

²⁶⁹ O Diretor de uma escola marista compartilhava connosco a enorme dificuldade que, durante os 7 anos da sua experiência na qualidade de recrutador de docentes, era encontrar pessoas com *“empenho e testemunho cristão”*. Adiantou ainda que, dentre aqueles que se encontram a lecionar, apenas uma minoria correspondiam às expectativas. Nesse contexto, a Escola assegura a dimensão científica e profissional e aquilo que é designado por *“consciência do projeto educativo”*, *“ter uma comunhão de valores”*, usando os termos que o diretor empregou (E20). Trata-se, no nosso entendimento, de uma concordância tácita, mas não assegura uma forte adesão pessoal ao Projeto Educativo.

Posteriormente, três currículos são selecionados e todos eles são sujeitos a uma entrevista com o próprio Diretor, onde, como ele afirma, além de se apresentar o Projeto Educativo, “*surge muita outra coisa*” (E13).

Outro aspeto importante, sublinhado no exercício da liderança, em prol dos objetivos essenciais do Projeto Educativo, vinculou-se a uma política de descentralização e partilha da responsabilidade da liderança, sem obscurecer o papel primeiro do Diretor como o garante de todo o processo. É o próprio Diretor da Escola *Ómega* que partilhou essa filosofia estratégica de delegação responsável: “*saber quem lidera...mas é uma liderança, na minha perspetiva e na minha forma de atuar, tem que ser muito partilhada e descentralizada, mas com responsabilidade, ou seja, um diretor de uma escola com 1350 alunos, que é o nosso caso, não pode estar em tudo nem tem que estar em tudo*” (E13). Procedendo assim, forma-se uma equipa coesa, composta por pessoas de confiança (coordenadores de ciclo assumem um papel decisivo) (E11). Além da intervenção ao nível do recrutamento e da delegação, foi bem patente na Escola *Ómega* o esforço em proporcionar aos seus educadores uma formação, que apoiasse o exercício docente à luz do exigente projeto axiológico específico (E7, E10)²⁷⁰. Devido sobretudo à presente falta de vocações no catolicismo²⁷¹, tem diminuído acentuadamente o número de padres e religiosos diretamente intervenientes nas escolas. No caso concreto da Escola *Ómega*, dos 5 Irmãos pertencentes à comunidade, um deles é o Irmão Diretor (entretanto já assumiu um leigo a liderança), outro estava na Papelaria (entretanto falecido), outro na área financeira (idoso, tendo sido nosso professor), um na docência do primeiro ciclo e outro Irmão. Em termos concretos, numa comunidade educativa de 1350 alunos existe somente um Irmão que tem contacto diário, no contexto de sala de aula, com uma turma de 25 alunos do primeiro ciclo. Esse facto certamente traz consequências ao nível da materialização do Projeto Educativo²⁷². Segundo algumas vozes, uma situação assim coloca incontornavelmente desafios à preservação da

²⁷⁰ De acordo com a filosofia axiológica marista, as expectativas são extremamente exigentes, em relação ao papel do professor católico. Além de se distinguirem pela retidão da doutrina e probidade de vida, devem ser marcados por um profissionalismo *árido* que abarque competências em diversas áreas (cultural, psicológica e pedagógica) (CEC, 1982, 27), conscientes de “que sobretudo deles depende que a escola católica possa levar a efeito os seus propósitos e iniciativas” (CVII, 1965, 8). Por isso, no Projeto Educativo marista ser professor é considerada uma vocação (MEM, 1998/2003, p. 46), um apostolado da juventude que visa apresentar um modelo que expresse o que significa ser um cristão ativo no seio das sociedades contemporâneas (MEM, 1998/2003, p. 71).

²⁷¹ Na altura do Concílio Vaticano II, cerca de 75% daqueles que ensinavam nas escolas católicas ao redor do mundo eram padres ou religiosos. No princípio da década de 90, 80% dos professores eram já leigos, o que revela um decréscimo severo da presença dos religiosos nas instituições educativas. No contexto português, são várias escolas onde há vários anos trabalhavam dez ou mais consagrados para 200 alunos, e que hoje contam com dois ou três para mais de 1000 alunos (Fernandes, 2003). É claro e evidente que a Igreja, presentemente, não pode depender dos religiosos (irmãos, irmãs e padres) para manter as escolas existentes (K. Carr, 2000). Por isso a Igreja sustenta que, além dos padres e religiosos, também os leigos são necessários nas escolas (CEC, 1982, 3). No contexto específico marista as tendências são similares, sendo considerado um problema sério, a ponto de se falar no risco da “*desmaristização*” da Obra Marista. Um outro aspeto, aliado ao decréscimo de Irmãos envolvidos, é o reconhecimento de que, ao invés dos Irmãos exercerem funções que proporcionem um contacto com os alunos, assumem outras funções no seio da comunidade educativa (Atas XX Capítulo Geral, 2001).

²⁷² Recordamos a nossa experiência como aluno da instituição e existia uma clara distinção entre o relacionamento pedagógico e humano, com as implicações decorrentes ao nível do desenvolvimento do carácter dos alunos, dos educadores que não pertenciam aos Irmãos Maristas e aqueles, já muito poucos na altura, que pertenciam à comunidade.

identidade católica, ao cunho essencialmente religioso e à cultura das escolas, e, decorrentemente, à consecução dos seus projetos educativos em prol da formação integral dos alunos (Arthur, 1995; Earl, 2007). Isso acontece, compreensivelmente, dado que os leigos carecem das mesmas experiências, recursos e formação que os religiosos têm, no sentido de integrarem um Projeto Educativo particular. Ademais, com esse número reduzido, como pode existir uma adequada modelação e mentoria aos leigos no seio das escolas (Earl, 2007)?²⁷³

Síntese. Com base nas respostas obtidas, o perfil do Diretor²⁷⁴ correspondente, contempla destreza nos relacionamentos interpessoais, estabelece o foco da comunidade educativa, determina e estabelece mecanismos, limites, objetivos claros e concretos, congrega vontades, mantém-se atento a tudo o que está a acontecer, e promove um ambiente de bem-estar onde todos possam ter prazer em trabalhar (E1, E2, E4, E6). Resumindo, nas próprias palavras de um Diretor, ele é um zelador determinante em assegurar um rumo balizado, “*por onde as coisas devem ir*” (E13). A liderança transmite, garante e incorpora os princípios de forma vocacional, delega responsabilidades relevantes a um grupo reduzido, inteira-se do perfil adequado daqueles que fazem parte da equipa de educadores, quer no plano da admissão quer na formação proporcionada.

6.4.2.3. Participação da Família

Como última categoria, temos a consideração da instituição Família. E assim, finalizamos a nossa categorização, estando assim em condições de sintetizar a análise realizada até este momento, no Quadro 23.

²⁷³ Pode a identidade católica ser sustentada por leigos que geralmente não possuem uma formação bíblico-teológica e ao nível da missão educacional da Igreja? Se porventura o treino vocacional não existir, será expectável que os educadores de uma escola católica estejam preparados e motivados para lidar com uma cultura secularista, materialista e com um espírito antirreligioso? (Grace & O’Keefe, 2007; Jacobs, 2000, p. 97; K. Carr, 2000).

²⁷⁴ Não obstante, na escola *Alfa*, as funcionárias julgam que a liderança se encontra dependente da burocracia e de uma certa necessidade de “*ficar bem na foto*”. Eis o seu relato nesse sentido: “*Eu acho que se preocupam [a liderança] é cada vez mais com a burocracia. O resto, os valores pessoais acho que ficam relegados para segundo ou terceiro plano. Porque primeiro isto tem que correr assim, que é para isto ficar assim e vamos lá por isto neste patamar que é para sermos bons. Para não mostrarmos e vão esquecendo o mais importante que é a escola, não é? A escola é para educar as crianças e dar-lhes conhecimento. Na minha opinião acho que é muito papel, muita reunião, muita reflexão, muita coisa e depois no assunto principal é nada, é zeros!*” (E14).

Quadro 23. Categorização global da ação da comunidade educativa

Dimensão	Subdimensões	Categorias	Subcategorias
Ação da Comunidade Educativa	Plano Pastoral	Reflexão Conjunta Diária	
		Exortação Coletiva	
		Interação Adulto-Estudante	
		Parcerias Externas	
	Plano Estratégico/ Organizacional	Gestão Pedagógica do Currículo Formal	
		Desenvolvimento do Governo	Gestão Disciplinar Liderança
		Participação da Família	

A participação da Família no processo de desenvolvimento pessoal e social é também um vetor que atravessa incontornável e expressivamente a organização Escola. No decorrer da investigação, tornou-se cada vez mais evidente a relevância das considerações extraídas dos dados empíricos, em relação à Família, à luz do problema central da nossa investigação. Isso ocorre, não só pela sua pertinência na dinâmica de relacionamento da Escola em si, mas também, na influência que detém no processo de desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Assim, como pressupostos assumimos que, nem a Escola nem a Família são desconectadas dos respetivos contextos envolventes, e que a Escola é substancialmente dependente das heranças emanadas do seio familiar, da socialização familiar “que se faz antes e fora e apesar dela” (Almeida, 2004, p. 84), tornando o binómio Família-Escola um par de estreita conexão e interdependência.

Não existiu uma única voz concordante em reconhecer à Escola a exclusiva participação na formação dos alunos. Antes pelo contrário, notámos um certo espírito de indignação, em relação ao facto da Família poder estar a delegar à Escola essa responsabilidade (E2, E7). Numa perspetiva extremada, as famílias estão a percecionar a Escola como um espaço de “*armazém*” (E7), ou como um “*depósito de miúdos*”, que obriga até aos 18 anos a permanência dos mais novos no sistema educativo, para ocuparem o tempo, e permitirem que os pais estejam a trabalhar durante o dia (E8). Uma aluna polarizou o papel funcional das duas instituições funcionais, ao defender que “*o educar vem dos pais e o ensinar vem dos professores*” (E16). Mas a tónica geral foi menos radical, encarando e assumindo uma responsabilidade partilhada, não obstante caber à Família um protagonismo e responsabilidade acrescidos. Nesse sentido, a Escola reforça (E19), não pode fazer um acompanhamento regular e substantivo, pois não se constitui como o “*motor principal*”. “*Os 90% tem que ser a família, não havendo família...depois então é complicado... [a Escola] não é suficiente para que estes jovens tenham aquele valor humano que tanto falta faz aí no nosso país. A escola sem os pais não faz nada, a*

escola pode fazer muita coisa mas é ligando...”, remata um Diretor de Turma sobre a temática (E7).

De acordo com os dados empíricos, em ambas as escolas (relembre-se a composição diferenciada ao nível socioeconómico), a aprendizagem elementar nos planos cívico e moral, particularmente nos primeiros anos de vida, não é satisfeita pela Família, segundo os entrevistados (E6, E7, E14, E15), não sendo ensinadas as regras de conduta e de saber estar (E2), o “*bê-á-bá*”, as “coisas básicas”. Recordamos o desabafo de um docente a esse respeito: “*...nós temos jovens que não sabem falar, que não sabem estar, inclusivamente que não sabem comer*” (E7). As percepções encontram-se em consonância com Savater (1997/2006, p. 66), quando afirma que uma das queixas mais recorrentes dos docentes é a de que as crianças entram no sistema educativo sem uma base de socialização suficiente, o que por seu turno tem consequências negativas ao nível da aprendizagem. Não obstante, tal não significa que os pais sejam totalmente alienados ou tenham uma participação nula no processo de formação dos seus descendentes. Dito de outro modo, a questão mais profunda que se coloca, independentemente de estarem ou não efetivamente ativos nesse processo, é se o seu procedimento se perfila como um papel concorrente ao desejável crescimento integral dos alunos. As percepções transmitidas não abonam essa parceria concorrente e harmoniosa. Notámos que na Escola *Ómega*, havia interesse nas classificações académicas, mas ao nível dos valores, constatava-se mais hesitação. Assim, nesse contexto, a Família é interventiva no plano do progresso académico, manifestando uma preocupação relativamente às notas obtidas (O₃), ou valorizando uma disciplina em particular (E8). Essa intervenção e controle contrastam, por exemplo, com o esquecimento do valor da solidariedade que tinha recebido uma inequívoca anuência por parte do encarregado de educação diante do Diretor na entrevista inicial realizada (E7).

Também verificámos outro aspeto. Ficámos surpreendidos quando um DT comunicava aos alunos que, com base na anuência dos encarregados de educação, ela poderia então dizer aos outros professores que numa situação de indisciplina na sua própria aula, eles poderiam exercer a medida disciplinar de ordem de saída da sala, com a respetiva participação (O₁₅). Essa situação indicia que o exercício disciplinar enquadrado e regulamentado está dependente da concordância, da *luz verde* (cf. as palavras da DT) dos pais em matérias cruciais que ocorrem no contexto de sala junto dos educadores. Mas o seguinte desabafo de uma funcionária é elucidativo desse condicionamento exógeno, que no plano em consideração, possui uma natureza contraditória, chegando ao extremo de premiar-se no contexto familiar o aluno perante uma falta: “*...são crianças que não trazem valores, não respeitam os outros, não respeitam os adultos, porque de certeza que em casa estão habituados a fazer tudo e ninguém lhes diz nada (...) eu hoje acho que os pais dão tudo... menos educação. Eles portam-se mal e ganham uma*

playstation” (E14)²⁷⁵. Noutra entrevista, existiu o reconhecimento que os pais fazem tudo pelos filhos até demasiado tarde, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma atitude e comportamento irresponsáveis, e também imputam à Escola culpas várias, criando-se nos alunos uma forte legitimidade para a sua postura (E10). Esse espírito de oposição, por parte da família, manifesta-se nas mencionadas incursões crescentes de familiares nos próprios estabelecimentos de ensino, onde manifestam uma posição hostil face aos educadores, não raras vezes chegando a pôr em causa a sua integridade psicológica e física. Geralmente, perante uma determinada situação, a Escola surge *a priori* como culpada, tomando-se a palavra do aluno como sendo última e absolutamente credível. Porventura, seriam estes alguns dos elementos, quando se aludiu em termos mais abstratos e metafóricos, de que o “*sistema*” restringe a ação educadora do docente empenhado em levar os alunos “*a bom porto*”:

Eu se viesse para casa e dissesse que o professor me tinha posto na rua, os meus pais castigavam-me. E agora não é assim. Porque se algum professor é mais ríspido [perante a indisciplina], já vêm os pais, já vêm os tios, já vem a associação de pais, e não pode ser assim. (...) Nas escolas públicas acho que cada vez mais, não sei nas particulares, mas eu creio que se aparecer um professor que esteja empenhado na turma e que os tente levar a bom porto, há sempre qualquer coisa do sistema que trava essa progressão (E14).

No que concerne às potenciais causas que configuram o quadro apresentado anteriormente, os dados recolhidos focam várias vertentes, basicamente em consonância com a análise sociológica atual, respeitante à família portuguesa contemporânea. Essencialmente, foi invocada a entrada da população feminina no mercado de trabalho, facto esse que, coadjuvado com a inexistência de outros familiares disponíveis (e.g., avós), restringe o desejável acompanhamento dos jovens por manifesta falta de tempo. Ou o pouco tempo existente é ainda negligenciado, levando em consideração o tempo potencial conjunto nas refeições e nos fins-de-semana (E7, E14). A desestruturação familiar foi também um fator apontado, como indutor negativo na estabilidade dos alunos como pessoas. Nas palavras do Diretor da Escola *Ómega*, no seio familiar, impera presentemente um sistema de relações tais que “*começaram a ser cortadas, entrecortadas e com conflitos pelo meio*” (E13). Quando conversávamos com um outro ex-diretor de estabelecimento maristas, em contraponto com a efetiva ausência global de uma pobreza material no seio da população estudantil, ele aludiu à profunda e ampla *pobreza familiar* que presentemente se manifestava, e que provocava uma ausência de estabilidade nos alunos (O₄₂). A título exemplificativo, note-se a situação ocorrida num contexto de classe média alta onde, segundo um DT, a maior parte das famílias são completamente desestruturadas, apesar de, financeiramente terem estabilidade. Ele referiu que das únicas 7 famílias da sua turma que são (segundo a sua perceção) e se afirmam como estruturadas, nenhuma passa tempo efetivo

²⁷⁵ Como dizia Antunes, já em 1968 no contexto português, existe um alijamento de responsabilidades na educação dos filhos, “na zona que vá além da sua situação material” (Antunes, 1969, p. 198).

com os filhos. Eis a resposta de uma família, quando o próprio Diretor de Turma interpelou um dos encarregados de educação em relação ao “*passar tempo*” com os filhos: “*oh, professor, isso aí é que não dá ... saímos cedo, chegamos tarde, eu sei pela minha empregada que ele/ela está em casa...mas não dá... mas somos uma família estruturada, não estamos a pensar divorciar-nos...*” (E7). A família, neste caso, naturalmente reconhece a impossibilidade efetiva de desenvolver um acompanhamento mais próximo e pessoal. Finalmente, a falta de valores dos pais (E7, E9) foi igualmente apontado como um fator que condiciona negativamente a qualidade dos relacionamentos interpessoais entre adultos e mais novos. Um docente teceu considerações gerais sobre o movimento pendular que a sociedade portuguesa tem vivido, referindo que no contexto familiar, a linha divisória entre pais e filhos, não existe mais. Essa é uma realidade que se repercute na Escola, particularmente junto dos professores (E7).

Síntese e considerações. Os dados vão no mesmo sentido daquilo que presentemente a sociologia da família em Portugal tem sustentado: a Família encontra-se mais isolada, alheia e indiferente ao exterior, adensando-se um estatuto de entidade privada, que denota precariedade, instabilidade e volatilidade na sua vivência e permanência como instituição social. Mesmo quando existe estabilidade e algum grau de coesão nas famílias, além de não terem efetivamente condições reais para o exercício das suas funções educadoras, onde a falta de tempo pontifica como causa maior, os pais estão cada vez mais imersos numa cultura relativista, individualista e de não-ajuizamento, afetando de facto a sua ação como educadores.

Logo no início deste trabalho, aludimos à metáfora do eclipse progressivo da família portuguesa contemporânea. Os dados empíricos indiciam o reforço de uma pluralidade de sentidos contemporâneos relativos à metáfora.

Primeiramente, existe uma faceta de fragilização propriamente dita, no que respeita à qualidade e quantidade da ação, decorrente essencialmente das contingências do mundo laboral e da própria desestruturação familiar (epidemia de ruturas e crises conjugais que Rojas (1994) refere) (temos assim um Eclipse *Evanescente*). Seguidamente, temos as famílias para as quais a hora máxima de prolongamento do horário escolar diário é sempre insuficiente (*depósito-armazém*) (Eclipse por *Procuração*), e as ocorrências onde, por exemplo, após uma tomada de posição disciplinar da escola, no seio familiar a tónica é de recompensa (Eclipse *Confrontacional*²⁷⁶). Os três aspetos, perspetivados simultaneamente, geram, à luz das

²⁷⁶ Na tese de doutoramento de Freire-Ribeiro (2010), subordinada à temática da cidadania em contexto escolar, o núcleo familiar e social foi citado como sendo uma das principais limitações à educação para a cidadania, gerando-se assim aquilo que designa como processo conflituoso, onde coexistem em tensão e oposição constantes visões e práticas diferenciadas. Os dados obtidos na sua investigação numa escola do primeiro ciclo deixaram “antever uma falha na repercussão daquilo que se aprende na escola. Ou seja, educa-se na escola, mas depois as crianças não têm como reproduzir essa aprendizagem, porque noutros ambientes sociais, não se cultivam os mesmos valores e não se valorizam as mesmas atitudes” (p. 357). (ver também Wong (2011, pp. 195-200), onde a respeito da oposição familiar, relata várias situações reais que na sua investigação se deparou, as quais deu os seguintes títulos expressivos: “*Família entra na escola para bater em Adriana*”, “*Mãe esbofeteia Fabíola*”, “*Pai de aluno espanca Efigénia*”, “*Mãe morde Isaura em defesa do filho*”).

expetativas e dos pressupostos defendidos pela abordagem da NEC, fortes deficiências lesivas ao projeto concertado e colaborativo entre Escola e Família em prol do desenvolvimento do carácter dos mais novos (ver Figura 7).



Figura 7. As 3 facetas do eclipse da família contemporânea

Quando Perrenoud (2001) produziu o texto “*O que a Escola faz às famílias*”, apresentou um conjunto de pressões que, segundo ele, se abatiam sobre as famílias, em virtude do relacionamento estabelecido com a instituição Escola, a saber: pressões materiais (tempo, espaço e recursos), institucionais (sociabilidade da família, definição de regras e estratégias escolares e definição e perceção das funções da escola), psíquicas (psiquismo das crianças e da família) e morais (representação da socialização ideal da criança). Parece-nos que a ênfase prevaemente, nesta última área (pressões morais) reconhece as dificuldades da Escola em protagonizar, sustentar e zelar por essa representação junto da Família. Assiste-se provavelmente, cada vez mais, pelo menos na esfera do *Eclipse Confrontacional*, à Família condicionar/pressionar a Escola, invertendo-se possivelmente os papéis destacados em 2001. Por exemplo, conforme Baptista (1998) adverte, a forma como o aluno vivencia o respeito no seio do estabelecimento de ensino, está arraigado na perceção e nas atitudes veiculadas pela própria família em relação ao sistema educativo, nomeadamente o docente.

O binómio Escola-Família surge assim com um determinado grau de desarticulação e oposição (externa e interna). Não admira portanto que esse cenário de fragilidade e antagonismo educativo familiar seja considerado, por uma docente, o maior constrangimento que os alunos enfrentam na sua formação moral nos dias atuais (E6).

6.5. Síntese do capítulo

O objetivo central desta investigação é compreender melhor como o Ensino Básico público português pode, na atual conjuntura portuguesa, promover o desenvolvimento de um carácter responsável, com respeito pelo próximo e solidário nos seus alunos. A investigação empreendida em dois estabelecimentos de ensino, além de retratar a dinâmica das concepções e práticas respetivas, relativamente à FPS dos alunos, suscitam facetas relevantes para o enriquecimento da temática, de forma a melhor endereçar o problema colocado neste trabalho.

Antes de nos pronunciarmos especificamente acerca dessas dimensões, notámos em alguns alunos uma certa maturidade²⁷⁷, demonstradora de uma sensibilidade inequívoca perante algumas matérias do foro ético²⁷⁸. Este apontamento levanta pertinentes questões relacionadas com as consequências nefastas na confiança e adesão dos alunos, face a atividades no domínio da formação pessoal e social, realizadas mecânica e compulsoriamente. Pode inclusive acontecer que o carácter moral do docente (entendido na perspetiva aristotélica de honestidade) fique posto em causa, lesando o processo de persuasão desenvolvido, pois cria uma atitude de desconfiança e de pouca recetividade, independentemente dos argumentos aduzidos.

Tendo feito esse apontamento preliminar e chegado à análise da última categoria, e já tendo realizado a síntese da dimensão relativa às Qualidades Humanas (ver pp. 214-217), a Figura 8 possibilita ter uma visão conjunta das diversas estratégias veiculadas nos dois estudos de caso apresentados. Em cada vertente analisada (pastoral e organizacional), as categorias respetivas situam-se predominantemente ora no âmbito da sala de aula, ora fora da sala, ora ainda tendo um cunho mais externo à escola (esfera de concretização).

Existem dois eixos a serem assinalados. O primeiro já tinha sido identificado na categorização efetuada – planos pastoral/organizacional. O outro eixo revela os diferentes espaços de realização, onde as diversas estratégias concretas se manifestam, desde o espaço da sala de aula, passando pelo espaço exterior à sala até à comunidade. A visão conjunta parece-nos não somente diversificada, articulada mas também equilibrada, convocando diversos espaços, variados interventores e de natureza distinta, relembrando as recentes palavras de Lickona (2012, Março), em relação à dimensão compreensiva da abordagem da NEC: “Values and

²⁷⁷ Todavia, nem sempre os alunos revelaram essa capacidade. Houve, em algumas situações uma discordância dos alunos perante aspetos cruciais resultantes da avaliação dos educadores (falta empenho/dificuldades leitura).

²⁷⁸ Lembramos que os alunos aperceberam-se quando o professor está a *marcar o ponto* no âmbito do “Bom-Dia”. Os alunos de facto *sentem* quando os docentes lecionam por obrigação (dimensão aplicada também ao funcionários), percebem a intenção primeira da proximidade relevada pelos educadores, e têm plena consciência da qualificação do seu comportamento em função das diversas disciplinas. Interessantemente, foram também os próprios alunos que realçaram a necessidade de conformidade com elementares deveres que regulam o ambiente harmonioso de sala de aula. Os alunos apercebem-se ainda que os docentes transportam problemas externos das suas vidas que se repercutem no relacionamento pedagógico (E17). Foram também os próprios alunos a admitirem as consequências ao nível da aprendizagem devido às lacunas existentes no domínio do Respeito (E19). Ademais, foi da própria população estudantil, em processo de formação, que proveio um protesto indignado face à inexistência de ação por parte dos educadores, perante situações anómalas dentro do estabelecimento de ensino.

character are shaped through every human interaction, for good or for ill. Every moment of the school day is a character moment” (p. 6).

Contudo, é uma visão que decorre do contributo de duas escolas independentes. Por exemplo, não levando em consideração a dinâmica da Escola *Ómega*, em certo sentido, quase não teríamos nenhum elemento no que diz respeito à dimensão pastoral. Os demais elementos pertencentes à esfera organizacional são elementos incontornáveis, inescapáveis à dinâmica educativa numa escola, a vários níveis de experiência e de realização.



Figura 8. Sinopse das estratégias em função da sua vertente específica e da esfera de concretização

A quarta questão de investigação remete-nos para a consideração da transversalidade e do carácter compreensivo da ação em contexto escolar em prol da formação pessoal e social dos alunos. Chegados a este ponto, pensamos que é importante salientar novamente, que a natureza da investigação empreendida e o dispositivo empírico respetivo, não permite que os resultados e as interpretações associadas sejam generalizados. As análises e problematizações limitam-se exclusivamente às duas escolas e particularmente aos participantes envolvidos.

Com base na análise empírica realizada, constatámos que a infusão curricular de valores é quase inexistente. As planificações e os projetos curriculares de turma a que tivemos acesso, os manuais adotados, denunciavam já essa ausência de objetivo ao nível curricular. No plano do currículo formal, as evidências de transversalidade, ao nível das práticas, foram acentuadamente superficiais e descontínuas em ambos os estabelecimentos de ensino estudados, sendo essa situação, percebida natural e assumidamente pela maioria dos diversos interventores educativos, como resultado de contingências e limitações naturais do sistema curricular. Mesmo ao nível da língua portuguesa, onde ao nível do currículo percebido, existiram expectativas e reconhecimento do seu uso favorecido, as evidências empíricas no contexto de sala de aula, não foram de modo algum correspondentes a essas percepções positivas. A Formação Cívica, por seu turno, como presumível espaço privilegiado, denotou também essa incapacidade de conferir à matriz curricular essa importante e estratégica valência, dimensão enaltecida pela abordagem da NEC. As observações no contexto de aula, cruzadas com as entrevistas, indicaram claramente uma tendência de não capitalizar os ramos do saber em questão, no foco da educação para a cidadania enfatizado neste trabalho, apesar das potencialidades evidenciadas.

Na Gestão Disciplinar na Escola *Alfa*, o Gabinete de Apoio ao Aluno não se encontra a funcionar adequadamente e a articulação com o Centro de Recursos é fraca, pois, conforme nos foi dito, nem sabem o que “*eles fazem lá*”. A articulação entre docentes e funcionários, como educadores adultos do estabelecimento também se revelou pouco robusta e com constrangimentos vários. Se considerarmos a variável Família como elemento que compõe o carácter compreensivo do esforço da Escola em matéria moral, verificamos igualmente os severos constrangimentos existentes, derivados da multiplicidade de situações que configuram um peculiar eclipse da sua função e da sua cooperação sinérgica com a instituição Escola.

No que concerne, ao que poderíamos designar, uma transversalidade *espacial*, onde examinámos o que sucede no contexto de sala de aula, mas também nos demais espaços físicos da escola (centros de recursos e recreio, por exemplo), temos algumas evidências, particularmente verificadas numa das escolas, que estamos perante espaços que são alvo de preocupações diferenciadas, e onde a articulação e consistência da ação educativa entre funcionários e docentes não é suficientemente robusta e harmoniosa, evidenciando, pelo menos parcialmente, o carácter arbitrário e incoerente da normatividade do estabelecimento. No contexto de sala de aula, apesar da turbulência demonstrada e dos decorrentes riscos para a própria consecução do processo pedagógico (Escola *Alfa*), existia um zelo e uma preocupação constante por parte do docente, em criar e manter uma atmosfera pautada por valores determinantes (respeito e responsabilidade, por exemplo). Fora do micro contexto de sala de aula, sem a existência desse objetivo de aprendizagem formalizada, sem um responsável e

supervisor direto dos alunos, a postura caracterizou-se mais pelo distanciamento, pela não intervenção e por uma certa cumplicidade (funcionários e docentes). Perante um quadro desses, não foi totalmente estranha a tónica de uma certa anomia, gradualmente perspectivada como traço normal do quotidiano escolar, sendo assim um dos traços da “cultura da escola”, do seu *ethos*, o qual ao nível do currículo oculto confere um contributo (negativo) no desenvolvimento moral dos alunos. Mesmo no estabelecimento onde a pedagogia da presença é um baluarte pedagógico na filosofia educativa, as dificuldades de implementação efetiva foram evidentes na observação realizada (na linha das perceções), a qual pautou-se mais pela manutenção de um sistema seguro e ordeiro (realidade também evidente no contexto de sala de aula), rapidamente interventivo quando determinada ocorrência anómala se verificava.

Em resumo, podemos afirmar que a transversalidade, eixo presente desde 1989, no contexto das políticas educativas em Portugal em prol da FPS, entendida à luz da abordagem da NEC e dos dados empíricos obtidos, tende a caracterizar-se por um misto de retórica e desvalorização. No plano curricular formal a sua importância é diminuta, tendo em consideração os objetivos de índole propriamente académico, com particular acuidade ao nível do 9º ano de escolaridade, expressos quer no cumprimento do programa, quer nos subsequentes resultados ao nível da avaliação externa através de exames nacionais. No plano espacial, apesar da importância e do diagnóstico atribuídos, não raramente depreciativo, o imobilismo e o distanciamento foram facetas mais predominantes, ao invés da construção dinâmica e quotidiana de uma comunidade onde os adultos educadores cruzam natural e intencionalmente as vivências dos alunos no espaço físico do estabelecimento de ensino. Assim sendo, o relacionamento pedagógico converge para a sua dinâmica no contexto de sala de aula e denota dificuldades em perspetivar-se além disso, além do vínculo entre aluno e professor de uma determinada matéria em sala. As aprendizagens no seio da escola, no quotidiano escolar, sem contemplar a importante dimensão do currículo oculto, são eminentemente de teor técnico-científico, onde a intencionalidade em contexto de sala assume a sua expressão máxima, relegando em geral as aprendizagens do domínio moral e cívico para um plano secundário e pouco expressivo. Portanto, a análise da consistência, decorrente da ponderação e articulação das diferentes valências e atores passíveis de serem incorporados numa estratégias de educação pessoal e social, com base na realidade empírica estudada, só poderia ter um cunho globalmente pouco robusto, à luz das expectativas da abordagem da NEC.

Finalmente, uma última nota. Na análise que realizámos sobre as políticas educativas (capítulo 5), uma das sínteses conclusivas que propusemos foi a constatação do hiato entre o currículo enunciado e o currículo implementado, na linha daquilo que já constitui um resultado

da investigação²⁷⁹. A investigação empírica empreendida sugere-nos que no espaço que separa esses dois planos, o currículo percecionado tem a sua relevância para a compreensão da problemática. Com efeito, denotámos um hiato entre o currículo pretendido e o percecionado, vivenciado com uma aparente naturalidade, mesmo quando estaria salvaguardado o acesso à expectativa e à exigência daquilo que é almejado e estipulado. Assim sendo, ou não existe efetiva compreensão das metas que se querem alcançar, e do que envolve determinadas facetas do projeto educativo (como o caso da pedagogia da presença nos Maristas), ou assume-se a severa contingência que condiciona a sua implementação, ou ainda é encarado como uma utopia num domínio que inclusive não é sujeito a uma avaliação séria por parte do sistema educativo. Esse hiato foi notado com a análise da Pedagogia da Presença, com o Bom-Dia (apesar de em menor escala), com a normalidade com que se constatou a inoperância do Gabinete de Apoio ao Aluno, com a utilização das aulas de Formação Cívica (e.g., leitura de normas durante um mês, promoção a uma instituição privada, edição de texto informático), com o facto dos recados do DT estarem 3 meses sem serem assinados pelos encarregados de educação, e com a gestão curricular, nomeadamente com a disciplina de matemática (com a disciplina de português as percepções, em geral, foram consentâneas com o currículo pretendido). Particularmente, em relação à Escola *Ómega*, constatámos que, no que se relacionou com as Metas Educativa, com a Responsabilidade e o Respeito, não existiram referências substantivas que contemplassem o pilar da fé – eixo estruturante do projeto axiológico católico-marista, particularmente na justificação da necessidade ou normatividade dos valores²⁸⁰. Também recordamos as situações de incivilidade e de disrupção, por nós testemunhadas e presentes nas entrevistas, tão recorrentes e gradativas ao longo do tempo que conduzem a um nivelamento por baixo, em relação ao ambiente mínimo requerido numa comunidade educativa, situação esse que levou ao desabado lapidar de uma docente, o qual trazemos novamente de forma parafraseada: *vê-se tanta coisa negativa a ocorrer quotidianamente no seio do estabelecimento de ensino, mas que é feita com tanta legitimidade, que nos leva a nós, educadores, a reduzirmos as expectativas e sermos mais complacentes* (E6).

²⁷⁹ A frequência da “dissonância entre políticas e prática” no âmbito da Educação para a Cidadania tem sido reconhecido (ver por exemplo a Recomendação n.º 1/2012). De facto, uma das conclusões do estudo Pan-Europeu sobre Políticas para a Educação para a Cidadania Democrática (ECD/DH) reconheceu “um hiato entre as intenções políticas, as declarações e a legislação sobre a ECD/DH e o que realmente acontece nas práticas dos professores e das escolas” (Salema, 2010).

²⁸⁰ No plano do currículo enunciado, a triangulação entre os polos cultura, fé e vida, baliza e articula toda e qualquer dimensão da escola marista (Atas XIX Capítulo Geral dos Irmãos Maristas, 12). Nesse relacionamento dinâmico e interdependente, a fé surge como mediador basilar, como um vértice da formação da pessoa que aglutina as duas dimensões da cultura e da vida. Assim, por um lado, a mensagem evangélica configura as diferentes áreas do saber (disciplinas) de uma forma integrada (eixo fé-cultura) e por outro lado, a vivência dos alunos não é dissociada do desenvolvimento de virtudes, “orientações permanentes e profundas”, emanadas do Evangelho (eixo fé-vida) (CEC, 1977, 37, 39 e 47). Trata-se de um diálogo constante entre cultura e vida mediado pela fé cristã, traduzindo-se em sínteses que promovem a pessoal total, agregadoras de mais-valias quer para o conhecimento técnico-científico, quer para o sistema de valores que norteia a conduta.

Quando existe essa naturalização da incongruência, entre aquilo que é postulado e as representações, e decorrentemente ao nível das práticas, não gerará um conformismo que permeia a atividade educativa por parte dos adultos, no plano pedagógico e humano, e que condiciona as diversas potencialidades educativas em prol do desenvolvimento pessoal e social dos alunos? Julgamos, perante esta situação, que o problema não é o *desencontro*, fenómeno incontornável na dimensão humana, dado que dificilmente a sua regular *praxis* satisfaz plenamente os intentos *a priori* estabelecidos. O cerne da questão radica, sugerimos, na naturalidade, no *à vontade* com que se reconhece, ora o que não se faz, ora o que se faz pretensamente bem. É, em certo sentido, a relevação de um determinado grau de *entorpecimento lúcido* da consciência educativa²⁸¹. Por isso, emerge a importância da intencionalidade do educador numa abordagem educativa, para que, em cada ocorrência, além de acontecer, por estar eventualmente estipulada, aconteça o melhor possível.

²⁸¹ Relembra, em certo sentido, o antigo conceito horaciano da *aurea mediocritas*, designação latina que podemos encontrar numa das *Odes* (II, 10, 5) de Horácio e que expressa a ideia de que só é feliz e vive tranquilamente quem se contenta com pouco, ou com aquilo que tem, sem aspirar a mais.

CAPÍTULO 7

PROPOSTAS E RECOMENDAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA – CONTRIBUTOS PARA UMA INTERVENÇÃO

Schools must help children understand the core values, adopt or commit to them, and then act upon them in their own lives.

(Lickona, 1993)

O ato educativo deve ser centrado na promoção de valores determinados, por vezes bem precisos e nítidos e exigindo uma estratégia educativa de média e longa duração.

(Patrício, 1993)

I believe that schools at all levels can do a lot to improve the moral climate of our society. They can help restore civility and community if they commit themselves and if they have the courage to act.

(Sommers, 1998)

Young people today certainly need moral leaders. They need us to speak up for the value wisdom of the past, to inspire them to do good and be good, to call them up short when they slip into bad habits, to voice indignation when we see violations of what is right, and to be living examples of what we know is good. They need guidance and support.

(Harmin, 1988)

Com este capítulo 7, chegamos à parte final deste estudo, satisfazendo a última questão de investigação, antes de encerrarmos com a Conclusão (síntese final, com as pistas de investigação, com a referência às limitações do trabalho e às considerações finais). O propósito deste capítulo é apresentar algumas recomendações e propostas de intervenção concretas, potencialmente extensíveis ao Ensino Básico público no domínio da Educação para a Cidadania, perspectivada à luz da formação do carácter. Reconhecemos, logo no início deste capítulo, que os nossos contributos são de natureza embrionária e exploratória, e assim devem ser considerados, não como pontos de chegada mas como pontos de partida possíveis.

Estas propostas e recomendações fundamentam-se na análise e argumentação tida ao longo do estudo. Assim, este capítulo está dependente da pertinência e legitimidade teórica e legal da NEC, honra o seu enquadramento teórico e metodológico e é sensível aos vários constrangimentos e desafios interpelantes que a abordagem tem no contexto do sistema educativo português. Os desafios apontados no final do capítulo das políticas educativas (hiato entre currículo enunciado e implementado, debate polarizado e ideologicamente marcado, diluição progressiva da vertente moral e processo peculiar/paradoxal) e a análise empírica dos dados resultantes da investigação nas duas escolas são também uma base essencial para a feitura deste capítulo. Por último, este contributo entronca-se igualmente na nossa experiência no terreno, no contexto do Ensino Básico público, sendo assim devedor a uma abordagem de carácter naturalista concretizada especialmente nos últimos anos de carreira profissional.

Devido à abrangência da NEC e da multiplicidade de agentes e de valências que suscita no empreendimento educativo, serão focados apenas alguns pontos que nos pareceram importantes, emanados essencialmente da análise interpretativa dos dados. São, segundo a nossa apreciação, tendo percorrido as várias etapas desta investigação, dimensões cruciais, sem as quais a Educação para a Cidadania na perspectiva da formação do carácter, dificilmente sairá da conceção do currículo pretendido. Esse objetivo limitar-se-ia a ser uma interessante pretensão de intervenção educativa no plano moral, mas sem uma correspondente ação, minimamente passível de ser revelante, interpelante e desafiadora no percurso educativo dos alunos. Outros, de semelhante relevo, poderiam ser igualmente tratados. Não obstante, tentaremos contemplar alguma diversidade que num primeiro momento, assenta no reconhecimento da amplitude que a própria NEC defende no domínio da moralidade, da transversalidade e do carácter compreensivo.

O capítulo está articulado em torno de quatro eixos. Um eixo de índole curricular formal (dada a transversalidade residual manifesta), um eixo eminentemente de cariz relacional (entre educador e aluno), um eixo relativo à formação dos educadores (determinante em vários domínios) e outro ainda que contempla a Família (dado o seu eclipse triplo) como agente

educativo fundamental²⁸². Em primeiro lugar, temos uma proposta para a gestão curricular em prol de uma efetiva Educação para a Cidadania. Serão ventiladas algumas recomendações ao nível dos princípios orientadores curriculares numa perspetiva unicamente transversal. Seguidamente, temos uma proposta que enaltece a proximidade educativa do educador, cristalizada nas tutorias individualizadas para todos os alunos. Os alicerces conceptuais, os aspetos operativos, a metodologia e a dinâmica desses momentos assegurados por um mentor, serão tentativamente apresentados. Em terceiro lugar, temos uma outra proposta, que reforça um dos aspetos salientes em todo este trabalho, como fator relevante no processo e no sucesso de uma política educativa que visa objetivos particulares em qualquer dimensão humana dos alunos – a formação de educadores. Dessa forma, será concedido um esboço de uma proposta de intervenção no domínio da formação de educadores, à luz de uma cidadania enformada pela formação do carácter. Por último, teremos ainda uma secção sobre algumas iniciativas relacionadas com o principal parceiro da Escola em matéria de FPS, a Família. Especificamente, decorrente da análise interpretativa efetuada, serão apresentadas algumas recomendações que poderão ser possibilidades de enriquecimento, de prevenção e de resolução face a alguns aspetos pertinentes que caracterizam hoje essa parceria complexa. Antes da síntese final, este capítulo encerrará com algumas notas concisas sobre o papel da Liderança.

7.1. Corresponsabilização dos agentes educativos

Não poderíamos deixar de reiterar e recomendar, explicitamente, a responsabilização de outros agentes que devem também ser chamados à responsabilidade no desenvolvimento humano das gerações mais novas, como atores sociais interventivos e sensíveis à construção de uma sociedade melhor e sustentada. A Educação para a Cidadania não deve ser uma prerrogativa única da Escola, o que nos remete para uma perspetiva onde confluem vários contextos – micro, meso e ecossistema – nesse processo. Inscrevemo-nos claramente no pensamento daqueles que têm advogado a anomalia e o perigo resultante da Escola ser, em termos práticos, uma entidade *total* e *totalizante*, um substituto social de outras instituições que detêm inerentemente responsabilidades específicas no desenvolvimento do carácter dos mais novos (e.g., Bolívar, 2007; Roldão, 1993; Vieira, 2006). A corresponsabilização convoca todos, substanciando o que Bolívar (2007) designa como *Cidadania Comunitária*.

Já assumimos o quão difícil e amplo consiste o esforço requerido por todos os agentes. Não queremos promover uma postura assente na recriminação e na imputação de culpas que

²⁸² Nesse sentido, recordamos que, de acordo com a análise realizada por Lickona e Davidson (2005), na maioria dos programas com sucesso, que adotaram a Educação do Carácter, os objetivos são explícitos e ambiciosos, o desenvolvimento profissional é fulcral, toda a comunidade escolar está envolvida e os adultos assumem-se como modelos morais. Metodologicamente, os estabelecimentos adotam oito estratégias comuns: instrução direta, interação entre pares, gestão do comportamento na sala de aula, reorganização institucional, modelação, serviço comunitário, desenvolvimento profissional do educador e participação da família e comunidade.

pouco ou nada beneficia. Mas a problemática associada à formação das novas gerações também não se resolve com a diluição de responsabilidades, nem tão pouco com a passividade no plano das práticas, apesar de no domínio da retórica não faltar prolixa verbosidade. As políticas emanadas da tutela, as famílias, os professores, os técnicos de educação, a comunicação social, as autarquias, são todos solidariamente responsáveis para ajudar nesse processo complexo e multicausal que é a formação humana de uma pessoa.

A Escola deve assumir-se como um agente social pró-ativo e dinâmico, juntamente com outros parceiros, mobilizando todas as sinergias e complementaridades possíveis. Uma das implicações à luz da NEC é a Escola, ela própria, conceber meios que invoquem pública e objetivamente as responsabilidades dos outros agentes. Nesse sentido, a Escola, numa perspetiva geograficamente localizada, ora através de pronunciamentos públicos, ora através de presença regular junto dos órgãos adequadas do poder local, na representação em Assembleias Gerais de associações ou mesmo através da imprensa escrita local, deve tomar o comprometimento de sublinhar a corresponsabilização em matéria de Formação Pessoal e Social.

7.2. Propostas para a Gestão Curricular

Nas secções precedentes, notámos que nas escolas consideradas e nas disciplinas seleccionadas, quer a infusão curricular, quer a utilização da Formação Cívica como espaço privilegiado de Educação para a Cidadania, não tiveram uma expressão substancial nas práticas escolares. Conforme também tivemos a oportunidade de referir, na análise diacrónica das políticas educativas em torno da FPS, as mesmas limitações e impossibilidades foram diagnosticadas como facetas dominantes no cenário do ensino público em Portugal desde 1989. Assim sendo, as evidências apontam para que a perspetiva disciplinar, mesmo sendo uma ACND, com um corpo docente desmotivado e sem preparação adequada ao nível da formação inicial e contínua, com a utilização do tempo semanal para a resolução de problemas específicos e para tratar de burocracia relativa à turma ou que provém do exterior, seja largamente uma experiência não plenamente concretizada desde a reforma curricular de 1989. Relativamente à perspetiva transdisciplinar, temos tido uma situação semelhante, apesar do apoio da academia e de estar consagrada nos textos normativos.

Com base nos dados analisados sobre esta temática, particularmente na categoria da Gestão Pedagógica do Currículo, tendo em consideração os diversos posicionamentos assumidos pelos académicos, que tentam analisar e posicionar-se sobre esta questão complexa e, com base na nossa experiência como docente, tentaremos apresentar uma proposta concreta para o atual período que atravessa o sistema básico de ensino público.

Assim, queremos apresentar algumas propostas ao nível dos princípios orientadores

curriculares numa perspetiva unicamente transversal, que por sua vez, deveriam estar incluídos nos programas de formação inicial, contínua e especializada dos docentes (área que abordaremos com maior detalhe mais à frente neste capítulo). Desse modo, concordamos com a posição defendida pela investigadora Darcia Narvaez (2001, Abril), professora de psicologia da Universidade de Notre Dame:

Although contexts of implementation will always vary, one of the absolutes of implementation is the embedding of character education into regular instruction. This should happen in every subject area. We believe that character education should not stand-alone but be incorporated into the entire spectrum of education for students (p. 14).

Portanto, sugerimos a inexistência de um espaço curricular específico²⁸³. Nós propomos a sua extinção, não por uma lógica exclusiva de racionalização de recursos, onde as preocupações pedagógicas são secundarizadas, mas pelo argumentário de teor pedagógico e estratégico que já apresentámos no capítulo sobre as políticas educativas. A EPC seria conceptualizada como eixo transversal ao currículo e aos demais elementos da Escola.

7.2.1. Princípios orientadores curriculares

Nesta secção, queremos expor algumas propostas ao nível dos princípios orientadores curriculares numa perspetiva transversal. A indagação motora é, seguindo o pensamento de Roldão, como rentabilizar “todas as dimensões humanizantes e formativas que atravessam todos os saberes que consubstanciam o currículo, que não se expressam de forma direta”, e que vão além da “sua imediata utilidade na vida prática” (1993, p. 341)? Devido à tendência em conceber unicamente o contributo de cada disciplina nos domínios relacional e metodológico, como inverter o desaproveitamento das “potencialidades educativas valiosas” e o estatuto de “parentes pobres” dos saberes que integram as disciplinas curriculares? (Roldão, 1992, p. 108; 1999, p. 19)?

Antes de podermos retornar ao contributo do referencial teórico deste trabalho (NEC), de acordo com Roldão (1992), todos os docentes devem primar, na sua ação pedagógica, pela sensibilização dos alunos, do facto do ser humano ser um membro de uma sociedade integrada numa cultura. Essa consciencialização enaltece o significado humano e social presente na construção, utilização e desenvolvimento das diversas áreas do saber. A ideia central a ser considerada pelos alunos é o reconhecimento da inerente humanização em cada ramo de saber, a

²⁸³ No início de 2012, a Formação Cívica esteve no epicentro de um debate intenso em torno da proposta governamental de Revisão Curricular, onde estaria perspetivada a sua extinção. A potencial eliminação da Formação Cívica foi contestada pelo provedor de Justiça (tem invocado textos internacionais, referindo que o fim da Formação Cívica põe em causa compromissos internacionais). Foi um dos pontos mais criticados. Na mesma linha, vários órgãos, como o Conselho das Escolas e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, têm defendido a manutenção da Formação Cívica, como tempo educativo inteiramente dedicado às dimensões relacionadas com a Cidadania e a educação para os valores, no sentido de privilegiar a formação integral dos jovens, de contribuir para a melhoria do clima de escola e, em última análise, reagir à escalada de violência e intolerância contemporâneas.

qual está entroncada na vivência e na inquietação do ser humano, cuja natureza o impele a compreender o meio ao seu redor, bem como a sua própria dimensão ontológica. Por isso, considera-a a mais importante mudança no paradigma curricular português.

Numa esfera mais focalizada na dimensão moral, a NEC preconiza que a matéria ensinada por cada professor constitui, por si só, uma mina de ouro, particularmente no domínio da História e da Literatura, áreas repletas de materiais moralmente significantes. A instrução académica é concebida como tendo um propósito maior de cariz moral e espiritual (Lickona, 1997). A educação efetiva do carácter procura cruzamentos naturais de conteúdos académicos com qualidades de carácter que visa desenvolver.

Em termos mais gerais, as grandes questões da vida que devem ser endereçadas: Como devo viver a minha vida?, Quais são as qualidades humanas que são admiráveis e dignas de seguir?, Quais os objetivos que merecem a pena ser seguidos?, O que leva a uma vida plena? (Ryan & Wynne, 1997). Assim, pedagogicamente, deve ser encetado aquilo que Ryan (1993) cunhou como “mining the values in the curriculum”, onde cada professor, na sua especificidade curricular, etária e contextual coloca duas questões fundamentais, apropriando-se para tal de uma arte pedagógica, que não incorra numa “pregação vazia” e numa “didática primitiva”. Eis um grupo de quatro eixos de análise, planeamento e intervenção pedagógica e didática que estrutura essa dimensão de “mining the values” (baseado em Ryan, Bohlin & Farmer, 2001, pp. 40-41, Lickona, 1997; Ryan, 1993):

1. Quais as questões morais e as lições de carácter presentes na matéria que ensino? Que questões emergem do conteúdo curricular que pode ajudar os estudantes a explorarem as dimensões éticas e o impacto das escolhas dos indivíduos? Por outras palavras, quais são as interseções naturais entre o currículo estabelecido e as virtudes que desejo promover e cultivar? Estas “*conexões de carácter*” podem assumir várias formas, por exemplo: enfoque em certos problemas éticos nas ciências, debates sobre decisões históricas e práticas antigas, dilemas éticos e traços de carácter presentes na literatura.
2. Quais são as narrativas, livros, unidades de história, peças musicais, obras de arte, citações *thought-provoking*, ou qualquer outro material e tópico curricular, que ilustram as virtudes e temas relacionados com o carácter e a ética?
3. Como posso tornar essas questões e lições salientes para os meus estudantes? Como esse conteúdo pode ser utilizado para impactar e inspirar os estudantes? Como é que esses exemplos e imagens podem ser utilizados para ajudar os estudantes a aperceberem-se da diferença entre boas e más escolhas? Como se podem estruturar projetos, discussões e trabalhos escritos para ajudar os alunos a desenvolverem hábitos de reflexão, análise e bom julgamento?
4. Quais são as atividades, expectativas comportamentais, ou projetos, em que os alunos podem ser convidados a praticar essas virtudes de uma forma mais consistente? Como se pode criar oportunidades para o estudante praticar e agir segundo boas escolhas?

Ao salientar a dimensão do carácter, os professores envolvem a relevância deste assunto nas questões e interesses naturais dos alunos e, através deste processo, aumentam o

envolvimento e a realização dos alunos. A promoção e fomento da reflexão são promovidos (os alunos são ajudados a analisar, ajuizar, criticar e a fazer distinções). Os hábitos de ação são também contemplados, no sentido de ajudar os alunos a praticar a virtude e a escolher sabiamente.

Dado que a nossa investigação empírica incidiu nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, apresentaremos duas situações de aplicação a essas áreas do saber. Começaremos pela primeira. Relativamente à especificidade de cada disciplina, cabe ao docente poder planificar didática e pedagogicamente intervenções baseadas nos conteúdos e nas competências relacionadas com o programa disciplinar, assim como relacioná-las, quando possível, com o contexto cultural e social dos próprios alunos.

7.2.2. Sugestões no âmbito da Matemática

Probabilidades e a Vida. Concretamente, eis um roteiro de como os docentes de Matemática podem trabalhar em conjunto, de forma a suscitarem a reflexão, a imaginação moral e interpelarem práticas e condutas dos seus alunos, com base em aspetos inerentes à matemática. No 9º ano de escolaridade, logo no primeiro tema, com a noção de probabilidade, alguns objetivos específicos são delineados, a saber: a) reconhecimento que em determinados acontecimentos há um grau de incerteza; b) compreensão e uso das escalas de probabilidade de 0 a 1 ou de 0% a 100% e usar conscientemente as expressões *muito provável, impossível, quase improvável, equiprovável*.

Quais as notícias mediáticas pertinentes e interessantes para o escalão etário em questão que contemplando matérias emocionalmente significativas e que se encontram articuladas com as experiências quotidianas dos adolescentes e que possam contribuir para os seguintes objetivos específicos? (estamos a lembrar o pensamento de Freire (1996), quando sublinha a importância do estabelecimento de uma *intimidade* entre os saberes curriculares e a experiência social dos alunos). Visa-se desse modo o seguinte em termos pedagógicos:

a) promover uma sensibilização no quadro de referências pessoais dos alunos em relação às consequências que os seus atos (em sentido lato) têm na configuração da sua própria vida; b) conferir espaços que eventualmente possam permitir aos alunos abertura e confiança, para expressarem alguma questão que os inquieta, ou permitir aos professores identificarem sinais de preocupação em algum aluno (que depois possam ser objeto de continuidade nas tutorias individualizadas); c) criar oportunidades para informação e sensibilização em relação a assuntos relevantes;

Existem regularmente mortes de figuras mediáticas²⁸⁴, a maioria delas *idolatradas* pelos adolescentes. Levanta-se a questão em relação ao porquê do acontecido? A maioria dos alunos associa a tais trágicos acontecimentos, um “*exclusivo assustador azar*”. O professor, na conversa gerada, não deve perder o foco de questionar em que medida o acontecido foi puramente desprovido de relacionamento com alguma coisa já realizada ou permitida, que aumenta exponencialmente a possibilidade de ocorrência, ou utilizando a linguagem probabilística, ser um acontecimento substancialmente provável.

As notícias convocam o professor, no decurso da reflexão em conjunto (e com o auxílio de ferramentas didáticas específicas), paralelamente com a faceta científica, a sublinhar que a probabilidade é um *continuum*, na quantificação da incerteza em relação a fenómenos aleatórios ou que ainda se realizarão no futuro. Desde o acontecimento nulo (0%) até ao acontecimento certo (100%), as nossas decisões, práticas, abusos ou omissões, podem contribuir para o aumento ou diminuição da possibilidade de ocorrência. O docente deve desmistificar a ideia errada e nociva para a constituição de uma cidadania informada, de que toda a sorte de situações que ocorrem na vida de alguém estão totalmente dependentes daquilo que prosaicamente se denomina sorte e azar. O alvo é desafiar e contribuir para a formação sadia do quadro de referências dos alunos no que concerne à responsabilidade pelos seus atos, particularmente no que concerne às repercussões de um hedonismo individualista sem limites. Levar os alunos a compreenderem que, salvaguardando-se a imprevisibilidade associada ao próprio percurso humano, em determinadas áreas da vida, são responsáveis (através do complexo de ações, omissões e atitudes), pela variável que também incorporará a *equação complexa* que estabelecerá o futuro (imediato e seguinte).

Matemática e Máximas. Aquando da análise do manual de Matemática (Neves, Guerreiro & Neves, 2005), a secção relativa às notas históricas, onde são referidos alguns matemáticos proeminentes, poderia ter uma componente que constituísse uma oportunidade ao nível da formação pessoal e social. Numa das notas, são mencionados Pitágoras (582-500 a.C.) e Heráclito (535-475 a.C.). Ambos foram autores na Antiga Grécia, que elaboraram máximas escritas e publicadas para a educação do povo. Aliás, é de Pitágoras, a conhecida ideia de que se deveriam educar as crianças, para que não fosse depois necessário punir os adultos. Conjugando a filosofia com o pensamento matemático, aliado com uma sensibilidade no âmbito da física, algumas máximas são, a nosso ver, plataformas válidas para suscitar uma reflexão conjunta,

²⁸⁴ Os exemplos são inúmeros: desde a trágica morte de Francisco Adam (*Morangos com Açúcar*) de acidente de automóvel em 2006), Amy Winehouse, Angelico Vieira (D’zart). Levantam questões extraordinariamente relevantes sobre o consumo de drogas, álcool, comportamentos promíscuos, condutas excessivas, a importância do domínio-próprio, pressão do grupo, etc. No último caso mediático, com o artista dos D’zart, Angelico, conduzia à noite (3:15), de chinelos, a uma velocidade de 253 km/h na autoestrada. Além da sua morte, um amigo seu faleceu, uma amiga ficou gravemente ferida e outro amigo com ferimentos ligeiros.

quer salientado a especificidade do conceito ou da operação físico-matemática em questão (podendo ser abordada em grau e faceta diferenciados e vinculado ao programa), quer também promovendo um diálogo crítico em torno de valores explicitados (ver Quadro 24). No âmbito da NEC, uma forma particular do professor explicar, exortar e inspirar, é a utilização de máximas, oriundas do banco de memória das civilizações, formulações concisas de princípios fundamentais ou regras de conduta (Schwartz, 2002).

Quadro 24. Máximas pitagóricas de índole moral e cívico

MÁXIMA	Dimensão físico-matemática	Valor / Atitude
<i>Os afetos podem, às vezes, somar-se. Subtrair-se, nunca.</i>	Adição; Soma	Afeição Amizade
<i>Não desprezes a ninguém; um átomo faz sombra.</i>	Dimensão da matéria	Respeito pelo próximo Dignidade inalienável
<i>O princípio é a metade de tudo.</i>	Divisão	Determinação
<i>Não é livre quem não obteve domínio sobre si.</i>		Liberdade Temperança
<i>Escuta e serás sábio. O começo da sabedoria é o silêncio.</i>		Disponibilidade em aprender Responsabilidade
<i>Ajuda o teu semelhante a levantar a carga, mas não a levá-la.</i>		Solidariedade “responsável” Altruísmo

7.2.3. Sugestões no âmbito da Língua Portuguesa

Episódio de Inês de Castro. No âmbito específico dos conteúdos programáticos da Língua Portuguesa do nono ano de escolaridade, gostaríamos de esboçar algumas ideias que poderiam ser utilizadas, tendo como base o texto dos *Lusíadas*, nomeadamente o Episódio de Inês de Castro. Esse trecho constitui um episódio lírico da obra de Luís de Camões, baseado na história verídica do romance de Inês de Castro e do infante D. Pedro, filho de D. Afonso IV (Canto III, estrofes 118 a 135)²⁸⁵. Estamos a utilizar esse episódio pois foi o tema abordado nas aulas que observámos na Escola *Ómega*. Como tivemos já oportunidade de registar, não presenciámos qualquer relacionamento das diversas temáticas que continham valores e princípios contidos na narrativa com uma preocupação no domínio do desenvolvimento do carácter em qualquer das suas expressões. Se esta aula tivesse ocorrido num colégio secular com um compromisso explícito de não veicular valores e apenas se ater às questões descritivas dos textos, esta seria contudo uma aula modelo (O₅).

Assim, eis uma tentativa de utilização desse episódio para os intentos de natureza moral junto dos alunos, além de toda a riqueza que o texto induz e requer (em termos literários, estilísticos, históricos, sociais, etc.). Voltamos a enfatizar que a literatura tem sido reconhecida como pilar importante no desenvolvimento moral das pessoas, sendo explicações vívidas que operam ao nível da imaginação, tornando-se parte permanente da vida, um meio privilegiado

²⁸⁵ Exposição: breve introdução (Canto III, est. 118, 119); Conflito: peripécias, momentos-chave (Canto III, est. 120-132); Desenlace: desfecho da ação dramática (Canto III, est. 133-137).

para transmitir e sustentar uma cosmovisão (Kilpatrick, 1992; Kilpatrick, Wolfe & Wolfe, 1994). Essa mina rica de património moral, onde são evidenciados os grandes desafios e preocupações axiológicas da existência humana, pode ser utilizada como material de discussão, como base para a análise crítica de personagens e tópicos morais e como plataforma para o desenvolvimento de debate sobre valores que se manifestam em espaços humanos concretos e enquadrados (Antis, 1997; Bennett, 1993; Ryan & Bohlin, 1999; Saunders, 2003). Tendo em consideração essas valências e potencialidades, registre-se que no contexto português, no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL) estabelecido pelo MEC, o pequeno panfleto *Ler⁺ em família* apresenta os benefícios da leitura no desenvolvimento das crianças: a leitura acalma, dá prazer e estimula a inteligência. Com efeito, poder-se incluir, quer no referido panfleto, quer no sítio do PNL (onde são referidas 7 excelentes razões para ler com as crianças) que a leitura ajuda a problematizar e a assimilar os valores fundamentais da humanidade²⁸⁶.

Vamos começar com a sinopse do episódio para depois passarmos diretamente para a proposta de algumas atividades em torno de questionamentos centrais que derivam da história narrada por Vasco da Gama.

Sinopse do episódio. Vasco da Gama anuncia que vai narrar um caso trágico (caso “triste e dino de memória”), que aconteceu depois de D. Afonso IV ter regressado, vitorioso, da Batalha do Salado (Canto II, est. 118). Primeiramente, Inês é apresentada num ambiente de tranquilidade, felicidade e saudade dos tempos felizes passados com o Príncipe. Vive-se um tempo de amor correspondido entre Inês e Pedro (Canto III, est. 120, 121). As causas da oposição do rei D. Afonso IV e a determinação da condenação de Inês são a necessidade de acalmar a ira do povo e ir ao encontro das razões apresentadas junto do rei (est. 122 e 123). No dia fatal, D. Inês é trazida à presença do rei que por ela sente piedade (est. 124), mas o povo e os “algozes” persistem nos seus intentos. D. Inês, rodeada pelos seus filhos, pede súplica ao rei (est. 125), invocando vários argumentos. Face ao pedido suplicante de Inês, o rei hesita (est. 130, vv. 1, 2), mas face à insistência do povo e dos algozes (est. 130, vv. 3, 4), ele cede e é perpetrado o bárbaro assassinio (est. 130, vv. 5-8, est. 131, 132).

O episódio transporta vários questionamentos possíveis de ordem sociomoral potencialmente enriquecedores, para serem naturalmente trabalhados e desenvolvidos no contexto das aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Parece-nos que é legítimo, com base no conteúdo e no fluxo da narrativa, focar facetas como a verdade e a manipulação (a forma como o rei foi persuadido), a misericórdia plasmada no pedido de Inês fundado num amor maternal

²⁸⁶ Eis alguns valores possíveis de serem trabalhados através de histórias, no âmbito do primeiro ciclo, focando as qualidades humanas que temos vindo a reconhecer como fundamentais (Freire-Ribeiro, 2010, p. 424), a saber: *O Dragão das Mil Flores* (sociabilidade, respeito, autoestima), *O Castigo das Lanternas Mágicas* (respeito, honestidade, ser verdadeiro), *O Segredo do Crocodilo Nino* (honestidade, amizade, carácter, maturidade) e *O Segredo do Nabo Gigante* (generosidade, partilha, fraternidade).

profundo, a falta de coragem e determinação, manifestas na volatilidade do rei perante pressões do povo e dos algozes, a empatia demonstrada pelo próprio narrador na avaliação que faz dos contornos da situação e, ainda por último, a atribuição última do desfecho da história à inexorável determinação do Destino, levantando desse modo o importante tema da responsabilidade individual. São inequivocamente princípios e traços de carácter pertinentes na formação humana dos adolescentes, sobretudo na medida em que a cultura contemporânea juvenil, o exercício da pressão dos *media*, detêm um peso assinalável nesse processo de desenvolvimento. Reiteramos mais uma vez, à luz da NEC, que estas constituem *oportunidades de ouro*, que deveriam ser naturalmente capitalizadas (ver Quadro 25).

Quadro 25. Tópicos para reflexão (discussão, debate, texto escrito, trabalho de grupo) em torno do episódio de Inês de Castro

Questionamento Chave	Resposta	Traço/Vício Carácter	Aplicação
Qual a estratégia dos algozes e do povo junto ao rei para que este a condenasse?	Falsas e ferozes “razões”; A morte crua o persuade; Existiram certamente motivações políticas em torno da oposição em relação a Inês. Haverá motivos suficientes para que um ser humano tenha poder sobre a vida, particularmente com requintes de crueldade (a sangue frio, sem julgamento, na presença dos filhos)?	Verdade Manipulação	Uso indevido da comunicação verbal de alguém. Tenho eu usado a mentira para prejudicar alguém? Na minha turma alguém está a ser vítima dessa situação? <i>Usa as tuas palavras para ajudar alguém!</i>
Qual a argumentação de Inês junto ao rei, intercedendo pela sua própria vida?	Até os animais ferozes e as aves de rapina têm piedade para com as crianças (est. 126); não é humano matar uma donzela fraca e sem força só por amar a quem a conquistou (est. 127, vv. 1-4); devia ter respeito pelas crianças, filhas do filho (vv. 5-8); que a possa desterrar para uma região inóspita, onde possa criar os filhos de Pedro (est. 129). “e depois dos mininos atentando, que tão queridos tinha e tão mimosos, cuja orfandade como mãe temia” “suas relíquias”	Misericórdia Amor maternal	Sou sensível a esses argumentos? Fico “comovido” com as circunstâncias do outro? Tenho tido uma atitude perdoadora? Até que ponto se reconhece a fragilidade e a necessidade das crianças terem a sua mãe? <i>Empatia não é alternativa!</i>
Menciona a evolução do posicionamento do rei	No início, toma a decisão de mandar matar Inês, devido ao “ <i>murmurar do povo</i> ”; quando os “ <i>horríficos algozes</i> ” trazem Inês à sua presença, já está inclinado a perdoar (“ <i>já movido a piedade</i> ”, est. 124, v.2). Mas o povo incita-o a matá-la (vv. 3-4). No fim do discurso, comovido pelas suas palavras “ <i>queria perdoar-lhe o rei benigno</i> ” (est. 130, v.1), mas o povo e o destino não deixaram (est. 130, vv. 3-4).	Coragem Determinação Volatilidade	Em que medida a nossa opinião vai mudando? Em que medida somos sujeitos aos argumentos e à pressão exercida pelos outros? Áreas difíceis de pressão dos pares <i>Não sou nem um leão nem um camaleão!</i>
Quais as considerações que o narrador faz do ocorrido?	O narrador faz considerações finais sobre este “ <i>triste caso</i> ”, que reprova emocionalmente. Perante o ocorrido, o narrador emite um juízo de valor, não sendo um espetador ético da situação.	Empatia Solidariedade Individualismo	Perante situações de injustiça, qual o nosso posicionamento ou juízo moral? É legítimo tomar posições? Não foi nada comigo; eles é que sabem! <i>Assobiando para o lado só se fosse um “pato”!</i>
Como o destino, a fatalidade desempenham um papel importante na história?	O destino, a sorte, é uma das causas do desfecho do trágico episódio: “mas o pertinaz povo e o seu destino (que desta sorte o quis) lhe não perdoam”. Amor tem uma força crua que no limite clama por sangue. Em última análise, a morte trágica de Inês aconteceu porque tinha que acontecer.	Responsabilidade humana (pessoal e de terceiros em nós)	Será que penso desta forma: “aconteceu porque teve que acontecer”? <i>Sê um construtor ativo do dia de amanhã!</i>

Produção de textos em torno das seguintes frases, interpelantes, polarizadas:

1. À luz da argumentação do episódio é caso para dizer que o ser humano consegue ser pior do que uma fera da selva. Concordas? Porquê? Com base nos teus conhecimentos e com base na tua experiência de vida, podes elencar algumas situações que demonstrem ou não essa afirmação?

2. *O que em última análise fazemos...é aquilo que não queremos*

Quando hesitamos e pressões nos assolam...provavelmente nos imolam

3. “*e seu destino (que desta sorte o quis) lhe [Inês] não perdoa(m)*” (est. 130, vv. 3-4). Concordas? Em que medida as fatalidades são somente o resultado pré-determinado e que lugar tem a responsabilidade pessoal e a dos outros no percurso de vida de alguém?

Depois de ter enunciado esta aplicação em concreto do episódio de Inês, eis o exemplo de um roteiro para aplicação num texto²⁸⁷ em geral, com questões e atividades para poderem ser utilizadas pelos professores para tirar partido da imaginação moral dos seus estudantes (ver Quadro 26, baseado em Ryan, Bohlin & Farmer, 2001, p. 44).

Quadro 26. Roteiro de atividades a serem desenvolvidas com base num texto

1. Qual a personagem do livro, da novela, do filme, da biografia, que estás a ler que tu gostarias de ser? Essa personagem enfrentou um desafio difícil? Como é que ele o suplantou?
2. Quais os traços dessa personagem que tu gostarias mais de ter num amigo? Porquê?
3. O que é que aprendeste mais desse “*encontro*” com essa personagem?
4. Qual a personagem que gostarias menos de ser? Porquê? O que aprendeste desse personagem?
5. Identifica e brevemente descreve a tua favorita e menos favorita personagem no livro; escreve um poema original que incida nas qualidades dessa personagem, ou uma entrada no diário do ponto de vista dessa personagem que expresse os seus pensamentos e reflexões acerca de um evento ou experiência contida no livro.
6. Escreve uma carta a um amigo que descreva uma cena memorável da história. Certifica-te que explicas bem porque é memorável para ti.
7. Discute alguma coisa significativa que tenhas aprendido desse livro em particular. Sê o mais específico possível.

Além dessas preocupações referidas, pensamos que ainda se pode indagar em que medida cada currículo em particular se relaciona com a contemporaneidade, com as notícias que regularmente são veiculadas, ou ainda com situações emergentes da turma merecedoras de tal. Nas palavras de Caetano (2010a, p. 118), cada momento é gerador de uma “fonte inesgotável e significativa” de oportunidades potencialmente promotoras da formação ética dos alunos, o que corrobora a posição que enfatiza a ideia de que as mais significantes dimensões da atividade educacional entroncam naquilo que não está antecipadamente na planificação (citado em M.

²⁸⁷ Hoje, ao lidar com os textos, já não podemos unicamente concebê-los como a palavra escrita em termos convencionais e tradicionais (*printed word*) mas teremos que contemplar os textos digitais, os quais apelam as imagens, não são lineares, e utilizam diversas plataformas (MSN, Twitter, Face Book, My Space e outras fontes de informação e de comunicação). Consequentemente, “this shift poses a challenge for educators as print text which is pervasive in schools is ruled by sequence and time, whereas images which are pervasive in media are governed by space, display and simultaneousness” (Kress, citado em Bajovic & Elliott, 2011, p. 28).

Willemse *et al.*, 2005). Ora, esta vertente requer uma capacidade de oportunidade e sensibilidade peculiares por parte do professor. Desse modo, numa lógica inversa à planificação, o docente integra e explora as preocupações axiológicas presentes e intuídas no *mercado da vida*. Ou ainda, como sugere Roldão (1993), agora num plano situacional de informalidade curricular, o docente pode capitalizar as variadas potencialidades das aprendizagens significativas e mediatizadas (pela arte, música, cinema, literatura), que poderão gerar atividades e iniciativas diversas, envolvendo vários atores e elementos educativos, dentro e fora da Escola.

7.2.4. Considerações finais

Mas como garantir que cada docente iria procurar no seu campo de intervenção, curricular e humana, uma postura interventiva em prol dessa meta pedagógica? Legislando, requerendo planificações, alocando mais tempo no serviço atribuído? Sim, provavelmente condições necessárias mas que não colocam, segundo o nosso pensamento, a ênfase num ponto importante: a qualidade axiológica do docente (formação, motivação endógena e zelo). A qualidade humana, pedagógica, a estatura do seu próprio carácter, emergem como critérios absolutamente necessários para a consecução dos propósitos da EPC imbuída da sua essência vinculada à virtude cívica. Há portanto implicações nos planos da formação inicial, contínua e especializada da EPC, de forma a poder ser considerada e ter uma monitorização apropriada. Mas será que a formação obrigatória, por si só, é suficiente? Em que medida, a *estima* pela transversalidade (Pereira, 2007, p. 71) se torna uma realidade objetiva no quotidiano da prática pedagógica em todos os ramos do saber? Parece-nos que o corpo docente de cada estabelecimento de ensino deve ser continuamente motivado e preparado para tal. Se não existir um compromisso e capacitação individuais pouco acontecerá no contexto concreto. É necessário, nesse sentido, haver uma liderança curricular que mantenha a visão viva no seio da comunidade docente.

Uma última nota, agora no plano editorial. Os manuais concebidos nas diversas disciplinas deverão atentar com mais acuidade a carga valorativa que transmitem e suscitam, não somente numa perspetiva de educação para os valores sociais e culturais, mas para um foco formativo baseado nos objetivos da FPS consignados no enquadramento jurídico vigente: a interiorização de valores morais e a formação do carácter. O Ministério de Educação poderia ter um papel interventivo, chamando a si esse requisito e apreciação, regulando o processo e introduzindo critérios de qualidade (Marques, 1997a).

7.3. Tutorias Individualizadas

Aquando da análise da *Exortação Coletiva*, na turma, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e social, verificámos que ora são endereçadas questões

individualizadas de índole pessoal, deixando o remanescente maioritariamente alienado do assunto, ora o coletivo é de alguma forma sujeito a uma determinada análise e avaliação, deixando de convocar, interpelar e desafiar as especificidades de cada um dos membros da turma. Conforme já tivemos oportunidade de referir, igualmente na atividade diária do “Bom-Dia” alunos e professores, bem como as observações que encetámos, mostraram a tendência de uma participação diminuta dos alunos. A atividade fica somente dependente do envolvimento de um pequeno grupo, sendo manifesta a dificuldade de, num período curto de tempo, envidar esforços para que o envolvimento e consequente benefício fossem maximizados. Recordamos ainda que, no plano da Pedagogia da Presença, sendo uma abordagem de matriz eminentemente dissuadora e reativa, a perspetiva relacional entre o adulto-educador e o aluno fica dependente dessas ocorrências.

Assim sendo, no sentido de prevenir essas situações possíveis, é também curial que não se negligencie a pessoa do aluno na sua singularidade, especificidade e autonomia. O aluno deve ser encarado como um indivíduo em si, não somente como alguém exclusivamente percecionado no seio de um grupo etariamente homogéneo, e portador de um trajeto comum ao longo de um período substancial da sua escolaridade (enquadramento que tem o seu valor e de modo algum negligenciável). Na teoria do desenvolvimento curricular, uma das fontes privilegiadas centra-se na análise das necessidades e aspirações do desenvolvimento individual. Aliás, é a própria LBSE que secunda esse postulado, quando menciona que o sistema educativo contribui para “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” (art.º 2º, n.º 4). Com base no trabalho empírico realizado, apercebemo-nos que nem todos os alunos estariam no mesmo grau de desenvolvimento moral e ético, requerendo também uma abordagem personalizada. A Escola, procedendo assim, tende a ser mais realista, paciente, pedagogicamente convergente e ciente das dificuldades e potencialidades do crescimento integral dos seus alunos, não descurando as expetativas dos ideais ao nível axiológico previamente estabelecidos no Projeto Educativo da Escola.

Relembramos a reconhecida fragilização do envolvimento familiar e a necessidade do aluno poder desenvolver um vínculo significativo com um adulto de referência. Relembramos ainda as pressões, quantas vezes antagónicas, dos *media* e da cultura contemporânea hedonista e do ambiente escolar caracterizado cada vez mais por indisciplina, violência e *bullying*. Devemos também ter em consideração a necessidade de melhorar a articulação e compreensão do posicionamento e relacionamento de cada aluno, quer no contexto da sua turma, quer junto do corpo docente. A existência de uma real profilaxia educativa, prevendo e antecipando ocorrências, ou então confrontando-as e resolvê-las em estádios precoces de desenvolvimento, é também outra dimensão a privilegiar. A realização de um diagnóstico real da situação, permite

remeter atempadamente²⁸⁸ os respetivos processos, sendo caso disso, para serviços de apoio e proteção social externos à escola, especialmente no caso de famílias disfuncionais.

É legítimo, portanto, tendo em consideração o exposto, as necessidades constatadas no estudo empírico realizado, e à luz da importância do relacionamento humano entre educando e educador, dado pela abordagem da Nova Educação do Carácter, considerar a existência de espaços onde as limitações apontadas pudessem ser suplantadas. Portanto, propomos então a criação de Tutorias²⁸⁹ individualizadas.

7.3.1. Alicerces conceptuais da Tutoria

Propomos que as tutorias sejam individuais (*one-to-one*) e abranjam todos os alunos, independentemente da gravidade da sua condição em qualquer domínio (comportamental, académico, emocional, social), contrariando assim a intervenção reativa, unicamente desencadeada perante cenários problemáticos²⁹⁰ (âmbito académico: dificuldades de aprendizagem, falta de hábitos de trabalho, organização e estudo, desinteresse pelas atividades escolares; âmbito afetivo: desmotivação, instabilidade emocional, baixa autoestima, agressividade; âmbito social: dificuldades de integração escola/turma, problemas familiares, lacunas de formação a nível de valores, indisciplina, risco de abandono). De facto, em ambas as escolas investigadas, a Tutoria²⁹¹ é perspetivada para casos que merecem ser sinalizados devido a alguma lacuna num determinado aspeto, nomeadamente à luz das implicações nas aprendizagens académicas (PE *Alfa*, PCE *Ómega* – Tomo I, p. 24 e p. 26). Nos atuais procedimentos pedagógicos, existe uma panóplia de projetos de recuperação, apoio a alunos com várias negativas, com baixo-estima, e outros similares, cuja ênfase converge na resolução

²⁸⁸ É imprescindível a melhoria destes serviços (Comissão Proteção de Menores, Assistência Social, etc.) para que a intervenção atempada seja uma realidade efetiva.

²⁸⁹ Na verdade, o Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, sobre competências das estruturas de orientação educativa, no seu artigo décimo, foca a figura de professor tutor, que pode ser designado pela direção executiva, no âmbito do desenvolvimento contratual da autonomia da escola ou do agrupamento. Nesse enquadramento, o tutor é o responsável pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar. Contudo, a sua concretização é opcional e de carácter extraordinário, sendo também omissa em questões relacionadas com o desenvolvimento sócio-moral dos alunos, dimensão privilegiada desde a LBSE, conforme já assinalámos já no primeiro capítulo, e fundamental para o exercício de uma cidadania ativa e virtuosa. Dado que o ponto 3 desse Decreto Regulamentar remete para o regulamento interno a estipulação de outras competências, parece-nos conveniente e propício, apresentar propostas específicas dentro do âmbito de análise que temos vindo a sublinhar ao longo deste trabalho, que pudessem enriquecer a contribuição da Escola para a formação do carácter dos seus alunos.

²⁹⁰ No Regimento da Tutoria da Escola Secundária de Odivelas, o perfil do aluno tutorado está associado às dificuldades de aprendizagem e de integração.

²⁹¹ Na escola *Ómega*, os Professores Tutores são propostos pelos professores do Conselho de Turma, com a concordância da Direção do Externato. Os Tutores são responsáveis pelo acompanhamento de um aluno, de forma individualizada. Os Tutores são professores com experiência adequada e são escolhidos de acordo com as características e dificuldades do aluno em questão. O Tutor pode fazer parte ou não do Conselho de Turma do aluno. Aos Tutores compete: a) ajudar o aluno a reconhecer as suas capacidades e aquilo que tem de bom; b) orientar o aluno na gestão e organização do seu tempo disponível; c) desenvolver a parte pessoal e afetiva do aluno; d) desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola, e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares; e) contribuir para que o aluno seja mais autónomo na realização do seu trabalho escolar; f) motivar o aluno para aprender; g) desenvolver a sua atividade de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo, nomeadamente o Gabinete de Psicologia e outras estruturas de orientação educativa; h) criar um ambiente de entreajuda e de partilha (PCE *Ómega* – Tomo I, p. 24 e p. 26). Na escola *Alfa*, os alunos propostos para a Tutoria, são designados pelo Conselho de Turma. Existe o reconhecimento de que a resposta da escola não satisfaz as necessidades (PE *Alfa*).

de áreas problemáticas. Assim, não é contemplado, valorizado e acompanhado um percurso que pode, ou aparentemente pode estar nas antípodas desse quadro negativo. Desse modo, o programa de acompanhamento não deveria ser encarado como uma réplica compensatória e/ou de controlo social para jovens-problema ou em risco (Simões & Alarcão, 2011). As dinâmicas de tutoria, ao abranger todos os alunos, não deixa de fora aqueles, que poderiam inclusive não ser sinalizados, e também aqueles que, mesmo não demonstrando sinais negativos, não estão inseridos em contextos familiares suscetíveis de poderem criar essa dinâmica de suporte consistente, como a nossa investigação empírica mostrou na análise da categoria da Família.

O alvo principal da existência da tutoria seria procurar instilar em todos os estudantes, o desejo de crescimento e desenvolvimento pessoal, com base num autoconhecimento pessoal. Existem autores que sublinham a necessidade da tutoria orientar-se para o autoconhecimento do sujeito enquanto pessoa, para a valorização do Ser, especialmente no domínio do Saber-Ser e para a integração social do indivíduo. Essa orientação pessoal, que não negligencia a orientação académica e profissional, exclui a transmissão de conhecimentos e centra-se no domínio do Saber-Ser²⁹² (P. Marques, 2009).

Assim, a tutoria visaria contribuir para que qualquer aluno pudesse ter oportunidade de receber um apoio personalizado de um educador que, capitalizando a sua sabedoria e experiência, apelaria para o desenvolvimento do seu potencial intrínseco como pessoa, nas múltiplas dimensões da sua individualidade. Procedendo dessa forma, seria possível uma atenção singular e individual em todo o processo educativo, no plano estritamente académico (estratégias de aprendizagem, métodos de estudo, horário de estudo), no plano das competências e virtudes no plano pessoal e social (verdade, pensamento crítico, respeito, solidariedade e responsabilidade) e na compreensão e ajuda na estabilidade psíquica e emocional (anseios, motivação, alegrias e frustrações). Essas tutorias seriam espaços regulares de acompanhamento, avaliação e encaminhamento, de estímulo e suporte, cuja essência e justificação contemplasse prioritariamente a dimensão da pessoa como agente desejavelmente autónomo e responsável, e onde as virtualidades da pedagogia da presença ativa e focalizada poderiam concretizar-se de forma mais plena e personalizada. Aliás, a tutoria responde, como já salientámos, à necessidade do aluno desenvolver um vínculo com um adulto de referência, traduzindo-se dessa forma como uma expressão de cuidado pastoral que a Escola pode providenciar. Alguns autores (Martinez, 2008, Abril; Salgueiro, citado em P. Carvalho, 2011, 5 de Novembro; Sousa, 2008), têm insistido, direta ou indiretamente, na necessidade da Escola abraçar uma missão terapêutica, atendendo às consequências da crescente desestruturação familiar (faceta visível na nossa

²⁹² No Regimento de Tutoria de uma escola secundária, uma das atividades do tutor com os alunos seria a preparação das provas de avaliação nas disciplinas que os tutorandos revelassem mais dificuldades. Na nossa opinião, isso poderia remeter o espaço de tutoria a uma extensão de explicações académicas, desvirtuando a sua focagem no domínio afetivo e volitivo.

investigação), de tentar reconstruir as resultantes identidades inseguras e desorganizadas. Uma das formas que particularmente Salgueiro refere, é a existência de um *tutor de resiliência*, gerador de um relacionamento positivo com fortes vínculos afetivos.

Assim, seria concedida oportunidade a todos e a cada um em particular, de exercitar as dimensões de análise pessoal, num espírito de verdade e confiança. Igualmente, tinha-se também a oportunidade de, num ambiente mais resguardado, próximo e confidencial, haver espaços de comunicação mais profunda e de exortação, evitando assim, conforme notámos nas aulas assistidas, querelas entre professores e alunos, as quais, no nosso entendimento, melindram critérios éticos. Claro que existem situações que devem ser endereçadas no momento, ou utilizadas como exemplo para os demais, no contexto mais alargado da turma, mas não devem constituir-se como ação regular. Além da exortação, aspeto central na abordagem relacional da NEC (Lickona, 1991; Ryan, 1986), a tutoria poderia ser também um espaço de desenvolvimento de uma amizade profunda. No entanto, tendo este trabalho incidido sobre a realidade em turmas do nono ano de escolaridade, vale a pena deixar um aviso importante (com uma faceta dupla) sobre os cuidados a ter num relacionamento interpessoal dessa natureza. Por um lado, Amado (2001), verificou que, na fase da adolescência, quando o professor ultrapassa certos limites nas manifestações verbais de carinho e afeto, o aluno interpreta-as como uma estratégia de sedução *violenta*, a qual é percecionada como um condicionamento ilegítimo. Por outro lado, o singular protagonismo assumido pelo tutor, como nos adverte Pacheco (2000), não deve enveredar e legitimar-se pelo exercício de uma autoridade normativa e coercitiva, mas sim através de uma construção interpessoal baseada num clima de confiança.

Uma das dimensões humanas, conforme a categorização efetuada, que poderia ser mais trabalhada, seria claramente a responsabilidade, dada a inevitabilidade de atender ao cumprimento dos requisitos académicos do aluno. Mas de modo algum deveria ficar resumido a esse eixo performativo. Os estudantes devem ser levados a compreender e a assumir o ónus de fazerem as decisões finais acerca do seu comportamento, principalmente em determinadas escolhas e no estabelecimento de prioridades. Em última análise, o tutor deve envidar esforços para levar o aluno a ter um interesse genuíno na dimensão do seu carácter, cuja constituição depende também de si, como ser autónomo e gradualmente imputável. Este foco ecoa o pensamento do professor Patrício (1991, 1997), o qual considera-o o cerne da educação ética – uma educação para a autonomia e para a liberdade. Para ele, o primeiro grande dever do educando é o de cuidar do seu próprio aperfeiçoamento como pessoa, ou seja, o de cuidar da sua própria instrução e educação. O aluno deve tomar progressivamente consciência dessa autorresponsabilidade desde o começo da sua existência.

O adulto certamente ajudaria o aluno, não somente a exercer uma capacidade crítica em relação a si mesmo, mas também a ser elucidado e dirigido para áreas específicas que devessem ser contempladas em conjunto. Dessa forma, haveria uma consciencialização daquilo que é necessário melhorar (ou permanecer), mas também seriam equacionados passos que permitiriam o desenvolvimento de um processo conducente a essa própria melhoria. Nesse âmbito, novamente à luz da categorização proposta e da importância intrínseca desses traços de carácter, estaríamos a contemplar, além do pensamento crítico, a humildade.

No que concerne à solidariedade, à luz da matriz teórica adotada neste trabalho, propomos especificamente que se equacione a possível capitalização dos próprios recursos humanos que determinados alunos podem emprestar na ajuda a outro elemento da turma. Tendo em consideração que, quer o tutor, sendo docente da turma, quer o tutorando, na qualidade de aluno da turma, possuem um conhecimento privilegiado dos demais membros dessa micro comunidade, e que “grande parte das informações, das atitudes e dos valores que os jovens adquirem na escola elaboram-se no seio deste território complexo e mais ou menos inexplorado que constitui o sistema de pares” (Ortega, 1997, p. 146), pensamos ser válido considerar essa hipótese. De acordo com um dos princípios de uma efetiva educação do carácter (ver Apêndice C), alguns alunos poderão de facto assumir papéis importantes no desenvolvimento do esforço da formação do carácter, através de reuniões de turma, associações de estudantes, mediação entre colegas, orientação entre colegas de diferentes idades, clubes, equipas de intervenção e iniciativas conduzidas por alunos. Por outras palavras, estamos a considerar que alguns alunos poderão ser desafiados e convidados a desempenharem voluntariamente um papel mais substantivo e intencional na promoção do desenvolvimento dos seus pares (a nossa investigação empírica revelou que alguns deles revelaram maturidade e sensibilidade).

Assim procedendo, além de romper com a lógica sinalizadora já criticada na escolha dos alunos para o regime de tutoria, estaríamos ainda a encarar os próprios alunos como potenciais *ajudadores solidários* no processo de tutoria. No nosso entendimento, adiciona não somente um capital humano não negligenciável, mas também introduz uma abordagem interpessoal mais dinâmica e rica que consubstancia uma generosidade em prol do outro. Ademais, focaliza a temática da solidariedade em termos usualmente não focados, não se confinando à dimensão da ajuda material (a qual deveria ser igualmente levada em consideração, especialmente num contexto de crise económica). Processualmente, esta vertente que estamos sucintamente a desenvolver, requereria sensibilidade e prudência por parte do tutor, havendo uma preocupação de monitorização regular desse processo. Aliás, essa componente seria um elemento constitutivo da dinâmica de tutoria, contribuindo idealmente para a própria maturidade do aluno (e.g., tomando consciência e praticando um relacionamento que tem esse foco de promoção humana,

ganhando coragem para assumir e defender determinadas posições, desenvolvendo mecanismos de confrontação de ideias e de persuasão), através desse envolvimento voluntário com algum dos seus colegas.

Considerações finais. Por um lado, ao contemplar-se deste modo a Tutoria, ter-se-iam mais condições de satisfazer a própria meta educativa estabelecida pelo nosso enquadramento normativo relativo à área de formação pessoal e social. Estamos confiantes nesse sentido, dado que a pesquisa tem mostrado, que providenciar aos mais novos a possibilidade de terem um suporte num adulto consistente, através de relacionamentos de mentoria de longo termo, com uma reunião frequente bem supervisionada, melhora os resultados académicos e os relacionamentos familiares e ajuda a prevenir a iniciação ao uso de álcool e de droga (Tierney & Grossman, citado em Herrera, 1999)²⁹³. Por outro lado, a tensão latente entre Turma e Indivíduo pode ser dirimida através da proposta que acabámos de sucintamente enunciar.

7.3.2. Operacionalização da Tutoria

Antes de explicitarmos com mais detalhe os contornos operativos da Tutoria, uma palavra acerca da exequibilidade financeira de um projeto desta natureza. Estamos cientes do investimento elevado para operacionalizar uma proposta destas. Numa das escolas investigadas, reconheceu-se que a impossibilidade de funcionamento contínuo do gabinete destinado a constituir-se como um espaço de mediação de questões disciplinares, condicionava a sua eficácia. No âmbito específico da Tutoria, assumiu-se também que as necessidades identificadas não são satisfeitas por falta de recursos do estabelecimento (PE *Alfa*). Perante um quadro desses, onde duas valências, relevantes na concretização de uma política educativa sensível ao plano do desenvolvimento humano dos alunos são condicionadas devido a limitações de ordem orçamental, urge avaliar as prioridades educativas no seio dos estabelecimentos de ensino. É digno de referência que, em Dezembro de 2011, soube-se que mais de 2,2 mil milhões de euros foram gastos pelo Parque Escolar²⁹⁴ na requalificação de 180 escolas entre 2007 e 2011, com evidências claras de sobrevalorização em termos de investimento em infraestruturas físicas, materiais e opções técnicas. O sinal dado, não abonou aquilo que é central e prioritário numa estratégia de educação pessoal e social assente prioritariamente nos relacionamentos humanos, como é o caso da NEC.

²⁹³ Recentemente, dois estudos de impacto de grande dimensão revelaram que a dinâmica de mentoria providencia benefícios ao nível dos resultados académicos, das atitudes, do comportamento e dos relacionamentos entre pares (Herrera *et al.*, 2007; Karcher, 2007).

²⁹⁴ Na escola Jácome Ratton, cuja intervenção total custou 15 milhões de euros, numa sala foram colocados 12 candeeiros de Siza Vieira no valor de 20500 euros. É apenas um exemplo de desperísio na área educacional inserida num quadro mais amplo. A auditoria da Inspeção-Geral de Finanças à Parque Escolar detetou a utilização de materiais e soluções técnicas com um custo e/ou qualidade excessivo, face à finalidade da obra, nomeadamente a utilização de madeiras e pedras naturais nobres em instalações sanitárias (Relatório n.º 1615/2011 da Inspeção Geral de Finanças, Dezembro de 2011).

As tutorias teriam a periodicidade semanal de até 30 minutos cada uma. Cada turma teria 4 professores tutores. O DT asseguraria a coordenação das tutorias da sua turma que não deveria exceder os 24 alunos, coadjuvado por mais três docentes²⁹⁵ do Conselho de Turma escolhidos com base no seu perfil e experiência. Isso alocaria em torno de 6 alunos por educador, o que implicaria uma média de 3 horas por semana atribuídas, em termos de horário de cada professor-tutor (cada um reuniria com 3 alunos alternadamente em cada semana e teria uma hora para tarefas de organização e de reuniões). Esses 3 professores-tutores teriam uma reunião intercalar conjunta com o DT em cada trimestre mantendo, no entanto, contacto regular com o Diretor de Turma ao longo de todo o período escolar. No sentido de não negligenciar a vertente da abordagem *turma*, todos os tutores seriam responsáveis pela realização de uma assembleia de turma bimensal²⁹⁶ onde pudessem ser endereçadas questões de natureza comunitária. Pensamos que o DT ficaria menos isolado e sobrecarregado no exercício das suas múltiplas funções, as reuniões dos conselhos de turma seriam muito mais enriquecidas com a participação e conhecimento dos tutores das realidades particulares de cada tutorando, e acima de tudo, um melhor acompanhamento e orientação poderiam ser concedidos aos alunos ao longo do ano letivo.

Na dinâmica da tutoria iria centrar-se, não somente o registo biográfico e académico do aluno, bem como todas as ocorrências²⁹⁷ no decurso do ano letivo, merecedoras de serem registadas, quer dentro da sala de aula (através dos docentes), quer fora da sala de aula (através dos adultos educadores que estão nos espaços exteriores à sala de aula). Por exemplo, se um determinado professor observasse algum aspeto (positivo/negativo) digno de nota, se um funcionário assistisse a algum episódio merecedor de ser conhecido, haveria comunicação para o tutor respetivo. Haveria também espaço para que os encarregados de educação pudessem contribuir para esse acervo de informação ser enriquecido. Essa dinâmica deveria obedecer a critérios éticos rigorosos, nomeadamente para salvaguardar a questão da confidencialidade. Presentemente, com as tecnologias de informação e de comunicação, poder-se-ia ter um sistema integrado fidedigno e seguro, com possibilidade de interação entre vários elementos, em torno de um único documento, peça basilar no exercício da tutoria ao longo do tempo. A função de tutor deve ser articulada, em dependência direta do contributo e participação dos encarregados de educação, bem como dos demais professores e funcionários, de modo a que seja possível criar uma plataforma de conhecimento e possível ação conjunta, em prol do desenvolvimento

²⁹⁵ Isso constitui um desafio em salvaguardar a sobreposição de papéis, dado que na mesma pessoa se centram funções diferenciadas.

²⁹⁶ E tinham a legitimidade de poder marcar encontros extraordinários assim que se justificasse.

²⁹⁷ Aquilo que seria passível de ser incorporado nesse documento, conforme já assinalámos, não poderia ficar refém de uma lógica simplesmente reativa perante incumprimentos, prevaricações de ordem vária, mas de todo um conjunto de informação que poderia ter o sentido inverso.

integral dos alunos. Eis alguns questionamentos (ver Quadro 27) que expressam de forma clara e objetiva um plano focado de crescimento pessoal e social no âmbito da Tutoria (baseado em Ryan & MacLean, 1987, p. 24):

Quadro 27. Questionamentos para Crescimento Pessoal

Compromisso	<ul style="list-style-type: none"> • Como estamos comprometidos para viver uma vida moral? Estamos dispostos a fazer o bem, mesmo que isso implique custos? • Qual a avaliação pessoal relativamente às qualidades humanas da solidariedade, do respeito pelos outros e da responsabilidade?
Humildade	<ul style="list-style-type: none"> • Temos a capacidade de sentir um estado interior tal, construtivo, que nos impele a refinar (sentimentos, atitudes e comportamentos) e empreender esforços para fazer melhor (especialmente nas áreas mais fracas)? • Em que medida, quando não correspondemos a um determinado princípio, a nossa consciência é afectada?
Empatia	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguimos compreender os sentimentos do outro, permitindo e tornando-nos vulneráveis para partilhar inclusive a sua dor decorrente de uma situação de sofrimento?

Verificamos assim a necessidade de alocar tempo e recursos para o efetivo desempenho desta área crucial. Isso somente poderia ser exequível invertendo a lógica burocrática e administrativa que vigorosa e crescentemente continua a pender no exercício da função docente em geral, para uma intervenção prioritariamente mais dirigida para aquilo que é singular no exercício educativo – a dinâmica relacional consistente entre o educador e o aluno, como relacionamento complexo de matriz essencialmente assimétrica e modeladora que visa fundamentalmente a promoção da sua formação integral.

7.3.3. Perfil do Tutor

O tutor além do acompanhamento personalizado que mantém ao longo das semanas com os seus tutorandos, tem que informar sempre que solicitado, os pais/encarregados de educação, o Conselho de Turma sobre algum aspeto requerido ou que seja considerado útil no exercício da função educativa na perspetiva da Formação Pessoal e Social. Assim, redigir breves relatórios, em linguagem clara e sem tecnicismos, sobre os aspetos principais da atividade de tutoria realizada ao longo do ano é uma responsabilidade a ser satisfeita.

Perante o exposto da dinâmica das tutorias, e o reconhecimento que nesses termos, o tutor é um mentor²⁹⁸, eis alguns factos incontornáveis do perfil do tutor, as quais são preponderantes para o sucesso da iniciativa de apoio aos alunos (ver Quadro 28):

²⁹⁸ Estamos perante a figura daquilo que é denominado um mentor, elemento preponderante nos programas de mentoria em contexto escolar, os quais têm sido especialmente estudados e implementados no contexto norte-americano (ver Dubois & Karcher, 2005). Um programa de mentoria é “a structured and trusting relationship that brings young people together with caring

Quadro 28. Competências requeridas ao Tutor

1	<ul style="list-style-type: none">• capacidade para trabalhar em equipa, ter espírito de cooperação e de solidariedade;
2	<ul style="list-style-type: none">• capacidade de escuta e análise humana, sintetizando e aplicando os diversos dados que tem acesso;
3	<ul style="list-style-type: none">• capacidade de relacionamento, de mediação e de gestão de situações diversas, incluindo as de notória conflitualidade;
4	<ul style="list-style-type: none">• ser detentor de zelo no desafio constante e gradual a cada aluno, no sentido de existir envolvimento pessoal no seu crescimento como pessoa;
5	<ul style="list-style-type: none">• saber lidar deontologicamente com os assuntos moralmente controversos;
6	<ul style="list-style-type: none">• disponibilidade em poder prestar ajuda e supervisão, mesmo fora dos horários previamente estabelecidos, mantendo um canal disponível de comunicação entre os principais intervenientes no processo educacional de cada um dos alunos atribuídos (encarregados de educação, outros docentes e funcionários);
7	<ul style="list-style-type: none">• capacidade em criar um clima gerador de empatia e de comunicação cordial, essenciais a uma adequada atuação tutorial, de modo a que cada aluno possa voluntariamente expor as suas necessidades, expectativas, problemas e dificuldades;

Estamos perante uma exigência imensa em relação ao perfil axiológico do adulto envolvido no processo de mentoria²⁹⁹. A sua constituição humana e moral é realmente uma condição absolutamente necessária para satisfazer as múltiplas demandas do exercício desse acompanhamento. Mais uma vez, as palavras de Patrício (1991, 1997) nos parecem apropriadas, na linha daquilo que neste trabalho já temos vindo a sublinhar noutros contextos de intervenção escolar (uso do currículo, pedagogia da presença), quando coloca a chave da temática na qualidade do educador e quando sustenta a inxequibilidade do processo de indução axiológica, se tal não for devidamente acautelado. Portanto, uma das dimensões a ser privilegiada, como condição inequivocamente necessária para a consecução dessas exigentes vertentes pedagógicas e humanas, é a formação dos educadores.

7.4. Contributos para a formação de educadores

7.4.1. Legitimidade e necessidade da formação

Ao assumir-se, com frontalidade, que o ensino comporta intrínseca e incontornavelmente, desde a antiguidade, uma essência moral (Hansen, 2001; Lapsley & Narvaez, 2006; Ryan & Bohlin, 1999), e se simultaneamente se reconhece o mandato do sistema público educacional em matéria de Formação Pessoal e Social, as questões relacionadas com o acesso à profissão docente, à formação inicial, contínua e de especialidade deverão ser devidamente equacionadas. Recordamos que, de acordo com a análise do texto fundador da Lei

individuals who offer guidance, support, and encouragement aimed at developing the competence and character of the mentee” (MENTOR/National Mentoring Partnership, 2003).

²⁹⁹ Philip Tate, um professor de educação da Universidade de Boston, fez investigação sobre a excelência no ensino e as características que distinguem os professores como excelentes. Baseado numa amostra de professores que tinham sido nomeados como professores do ano (mais do que 1000 e representando vários níveis de ensino e de matérias), ele chegou às seguintes conclusões principais: a) um professor excelente serve como um conselheiro ou consultor dos seus estudantes, estimula e motiva, despertando o interesse dos estudantes na aprendizagem, e é comprometido e dedicado (Ryan & Bohlin, 1999).

de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), pode-se verificar a ênfase dada a metade das grandes finalidades de ensino, as quais apontam para uma formação dos alunos sensível à dimensão cívica (Marques, 1989, p. 487). A atual conjuntura contemporânea, marcada pela perda das tradicionais instituições de socialização e marcada pela desorientação e insegurança dos interventores educativos, derivada da pluralidade axiológica e pelos corolários do pensamento pós-moderno (incerteza, efemeridade e relativismo), também salientam essa necessidade (Campos, 2004; Estrela & Caetano, 2010, p. 10).

À luz desse enquadramento, que expressa a necessidade de uma intervenção ao nível da formação, as políticas educativas, por seu turno, têm também consistentemente enfatizado essa dimensão. No contexto português, os perfis de desempenho profissional dos professores, expressos no respetivo Estatuto da Carreira, sustentam a exigente *eticidade* da prática docente, implicando ao nível da formação inicial e contínua, a incidência na formação ética e deontológica³⁰⁰. Relembramos também a esse respeito a Recomendação do Fórum de Educação para a Cidadania - no âmbito da qualificação dos recursos humanos, a formação inicial e contínua de professores foi considerada crucial para o empreendimento educativo, em todas as situações vividas nos estabelecimentos de ensino (FCG, 2008)³⁰¹, nomeadamente em relação à Educação para a Cidadania (ver também as posições de Patrício (1995, 1997) e Baptista (2005) contrastam com a posição que sustenta o exercício da função docente apenas vinculada ao domínio técnico e burocrático³⁰²).

A resposta à questão de como capacitar, habilitar e motivar os educadores para a formação positiva do carácter das gerações mais novas em contexto escolar, tem que ser consubstanciada com seriedade e retirando igualmente as devidas consequências. Como Narvaez

³⁰⁰ Os perfis de desempenho profissional dos educadores e professores, expressos no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro), sustentam que a prática docente é “eticamente situada”, tem “associadas” “inerentes exigências éticas e deontológicas” e comporta vários deveres profissionais de natureza ética e com implicações sociais (ver Sanches & Seica, 2009). Desse modo, segundo os documentos legislativos vigentes no contexto português, ao nível da formação dos professores, uma das componentes da formação inicial incidirá sobre a “formação cultural, social e ética (...) que abrange, nomeadamente: c) a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, artigo 14º), e para a formação contínua, uma das áreas privilegiadas é a “formação ética e deontológica” (Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro, artigo 6º, alínea d)). Aliás, registe-se, que o modelo experimental de formação de docentes para lecionarem DPS (Despacho 65/ME/91, de 17 de Maio), sustentou um isomorfismo na formação de professores e de alunos, mencionando um “perfil de docência congruente com a capacidade de promover a formação humana do aluno” (art.º 4º, a)).

³⁰¹ Nomeadamente, frisou-se a sua importância na abordagem dos conteúdos temáticos da Educação para a Cidadania Global, a desenvolver na área de Formação Cívica que deveria ser afetada a um grupo disciplinar específico, para que a reflexão colegial e a uniformização das iniciativas fossem potenciadas (FCG, 2008).

³⁰² O professor Patrício (1995, 1997) tem vincadamente sublinhado essa necessidade de competência antropológica, cuja essência radica na *construção do humano no homem*. Ser um *funcionário do humano* e não meramente um funcionário público, na polarização empregue pelo professor eborense, requer na formação de professores, dimensões que abranjam conjuntamente, no âmbito dos valores, a reflexão e a ordem praxeológica. Essa preocupação é partilhada por Baptista (2005), a qual também advertiu que o docente não devia apenas ser um mero *funcionário-especialista-ensinante*, até porque no seu quotidiano, além das exigências da relação interpessoal, enfrenta questões moralmente desafiadoras e dilemáticas, as quais requerem um posicionamento e decisão adequados. Anne Halvoresen (citado em Ramos, 2006, p. 37), nota com acuidade o paradoxo surpreendente resultante da *eticidade* inerente à vivência docente (*um ser de comunicação e de relação*) e a ausência de uma formação correspondente nessa área específica: “assim como a escola descobriu a criança por detrás do aluno, também a formação dos professores deveria dirigir-se à pessoa que ensina e não só à função”.

e Lapsley (2008) corretamente sustentam, não se trata de discutir se os professores devem ou não ensinar valores, mas como é que os docentes são equipados para melhor exercerem a sua ação no processo de formação do carácter dos alunos.

7.4.2. Experiência portuguesa na formação de docentes

O que tem sido feito a esse nível? Tem-se constatado, um enfoque residual na formação ética dos professores, carecendo de uma intervenção planeada e organizada, “onde os valores na educação e o desenvolvimento pessoal, social e moral sejam objecto de estudo” (Estrela, 1999, p. 27, citado em Caetano & Silva, 2009, p. 51; Marques, 1997a, p. 25). Esse diagnóstico é corroborado pelos próprios docentes³⁰³, aludindo-se inclusive à discrepância, entre a formação nula ou quase nula recebida na *alma mater* portuguesa e às suas expetativas profissionais nessa área em particular (Caetano, 2010a). No entanto, a voz dos próprios professores testemunha que a escolha profissional da docência tem a sua justificação primeira na natureza moral da atividade pedagógica³⁰⁴ (Caetano & Silva, 2009, p. 50). Coerentemente, a maioria dos inquiridos refere ter interesse em frequentar uma formação inicial e contínua nas áreas da ética e da deontologia profissional e na área do desenvolvimento ético dos alunos³⁰⁵ (Caetano, 2010a, p. 114), aparentemente contrariando aquilo que, duas décadas antes, Marques (1991) referia como uma potencial ameaça à objetividade científica e aos seus conhecimentos de base, percecionada pelos próprios docentes do segundo e terceiro ciclos. Em Portugal, existe por um lado, um currículo que especifica alguns valores (responsabilidade, liberdade, solidariedade, autonomia) e comportamentos com que os professores deverão contribuir para o desenvolvimento dos alunos, mas, por outro lado, os professores não são treinados ou educados sobre as suas responsabilidades nessa área. A ambiguidade e falta de clareza relativa à educação do carácter nos documentos oficiais, parece que é espelhada ao nível da formação dos professores³⁰⁶. Por isso, Freire-Ribeiro (2008a, 2008b) sustenta a necessidade de se refletir profundamente sobre a formação inicial, de forma a melhor honrar as orientações oficiais relativas à Educação para a

³⁰³ O testemunho pessoal da professora Maria Odete Valente, conhecedora e consultora dos programas das diversas instituições do país em matéria de formação de professores, vai no mesmo sentido.

³⁰⁴ Estrela caracterizou, em 2003, o pensamento ético deontológico de professores portugueses do ensino pós-primário a partir de estudos de natureza empírica: “ressalta a evidência que a quase totalidade dos docentes por eles abrangidos se identifica com a função de educador dos seus alunos e (...) descrevem a sua função em termos morais” (citado em Caetano & Silva, 2009, p. 51).

³⁰⁵ Registe-se, dada a reduzida investigação neste domínio em Portugal, um resultado de um estudo de caso, numa Escola Superior de Educação, cuja questão central indagou como os professores de Axiologia e educadores estagiários, conceptualizavam a formação inicial em ética dos educadores de infância. Os formandos, questionados sobre quais as disciplinas consideradas mais importantes para a profissão, foram unânimes em eleger a Axiologia, dado o seu reconhecido contributo na sua formação pessoal, nomeadamente na consciencialização da importância dos hábitos de conduta, das ações e das omissões, e ainda da responsabilidade relativa à “divulgação” de uma moralidade convencional (M. Duarte, 2008).

³⁰⁶ Essa incongruência tem suscitado um interesse amplo, registado à escala internacional por parte dos investigadores, que problematizam o fosso entre a preocupação dos docentes relativamente aos aspetos morais do ensino, e a ausência de uma atenção explícita e substantiva no seio da formação inicial de docentes (Sanger & Osguthorpe, 2011).

Cidadania, pois, presentemente, a centralidade existente nesse plano, não corresponde de todo à centralidade homóloga no plano do treinamento³⁰⁷.

A ausência de formação implica limitações ao nível das metas pedagógicas. As finalidades educativas só poderão ser potencialmente atingidas se o professor for tendencialmente formado nesse sentido (aquisição de competências e recursos) (Mergler, 2007). A investigação tem confirmado que podem existir benefícios significantes, se os programas de formação de professores desenvolverem uma abordagem sistemática no que diz respeito à entrega e à natureza da educação moral no âmbito do currículo. Claro que o acesso e o envolvimento na teoria moral por parte dos futuros docentes, por si só, não leva alguém necessariamente a melhorar o seu pensamento moral, mas permite a possibilidade de reflexão e desenvolver ideias que enformarão a sua prática docente futura, demonstrando-se simultaneamente que a educação moral não se confina a uma determinada área do saber. Assim, como parte integral da preparação obtida para o exercício docente, as temáticas de índole moral devem existir, sabendo que essa negligência, implicará uma diminuição da qualidade do exercício docente (Revell & Arthur, 2007). Sendo o exercício docente uma componente preponderante, se uma formação em conformidade não for concedida, aquilo que desde 1986 o enquadramento normativo aponta e espera, expresso em várias reformas, tenderá para o insucesso em larga escala ou para uma *implementação mitigada* (Freire-Ribeiro, 2008), diagnóstico que tem sido uma realidade no âmbito das políticas e práticas educativas relacionadas com a Formação Pessoal e Social no sistema de ensino básico.

7.4.3. Esboço de uma proposta de intervenção

A primeira premissa a salientar é que todos os educadores devem ter formação específica. Quando utilizamos o termo, *educadores*, referimo-nos aos adultos que compõem a comunidade educativa escolar, em particular os funcionários, aqueles que estão na *primeira linha* junto dos alunos em todos os espaços do estabelecimento externos à sala e que, conforme a nossa investigação empírica demonstrou, desempenham um papel relevante na dinâmica educativa diária de uma escola, apesar de diversos constrangimentos³⁰⁸.

³⁰⁷ Nessa ótica, os formadores de educadores, devem considerar em que medida estão a concretizar uma responsabilidade moral, que passa pela promoção de valores nos seus estudantes, pelo estímulo a uma cidadania participativa, e acima de tudo, pela capacitação para a tarefa moral no contexto escolar futuro (Willemse *et al.*, 2005, p. 208). Na opinião de Wakefield (1997), a didática associada à formação do carácter será eficazmente ensinada quando os responsáveis pelos departamentos de educação, que formam os futuros docentes, conceberem a educação do carácter da mesma forma como é percecionada a aprendizagem dos outros saberes. Contudo, o formador de docentes norte-americano Kevin Ryan, conforme já mencionámos, um dos proponentes da NEC que esteve em Portugal em 1984, como parte do programa do Banco Mundial que visou o treinamento dos corpos docentes das instituições superiores de formação de docentes, partilhou connosco que foi muito difícil ter pessoas interessadas na educação do carácter. Por seu turno, a clarificação de valores e as abordagens desenvolvimentistas geravam mais simpatia e entusiasmo (comunicação pessoal, 28 de Fevereiro, 2006).

³⁰⁸ Recordamos, por exemplo, a perceção que os funcionários assumem em relação ao seu contributo e estatuto, o qual precisa de ser mudado: “*não temos voz*”, “*a nossa opinião é nula*”, “*as nossas opiniões continuam a cair no esquecimento*”, “*nós somos*

Assim, os docentes³⁰⁹ carecem, independentemente do nível e da matéria que lecionam ou mesmo da experiência acumulada ao longo da carreira docente, de informação, sensibilização e de orientação em como demonstrar e implementar traços de carácter positivos nos seus alunos. E concordamos que a melhor forma de o fazer, é haver uma intervenção antes do início da carreira³¹⁰ (Ryan & Bohlin, 1999). Todavia, no atual contexto português, onde a entrada na carreira docente no Ensino Básico e Secundário, será muito diminuta nos próximos anos, propomos uma ênfase na formação contínua, como o grande veículo e o garante dessa formação se concretizar.

7.4.3.1. Componentes da formação

Se almejarmos uma efetiva formação moral dos alunos há que suplantarmos aquilo que é designado por *minimalismo*³¹¹ (Narvaez & Lapsley, 2008). Nesse patamar fundamental e básico, os professores mostram o seu compromisso pela *performance* regular das suas responsabilidades profissionais, a saber: começar as aulas a tempo, estar bem preparado para ensinar, corrigir os trabalhos atempadamente, ser um colega que apoia, estar disponível para os estudantes que estejam em necessidade ou em dificuldades (planos académico e/ou pessoal) (Ryan & Bohlin, 1999). Uma das consequências pedagógicas ao nível da formação de professores, tendo em consideração esse paradigma, é assumir que os futuros docentes irão aprender os métodos de ensino relativos à formação do carácter, somente pela observação das *boas* lições tidas, nos outros domínios do saber, ao longo do seu percurso formativo (Wakefield, 1997). Ora, quando nos debruçamos relativamente ao conteúdo e à abrangência da formação que os futuros professores devem beneficiar, assumimos aquilo que é designado por uma ótica maximalista. Nessa ótica, ser-se um bom professor, a nível científico e didático, é considerado uma condição necessária mas não suficiente, requerendo que se explicita o desenvolvimento do carácter como um objetivo curricular (Narvaez & Lapsley, 2008). Por um lado, os educadores precisam de desenvolvimento moral e do seu carácter, de forma a constituírem-se modelos para os seus alunos. Por outro lado, precisam de uma preparação que lhes permita o estabelecimento de adequadas estruturas na sala de aula, o ensino direto de um determinado conteúdo, de construir

muitas vezes esquecidas”, “somos considerados meros empregados de limpeza, pessoas sem estatuto ou qualquer outra aptidão” (E14).

³⁰⁹ Iremos centrar-nos mais nos docentes, mas reiteramos a necessidade similar dos outros interventores adultos, receberem esse treinamento, de forma a poderem desempenhar o melhor possível as suas funções educativas no domínio da formação pessoal e social.

³¹⁰ Relativamente à fase inicial da carreira docente, concordamos com a sugestão de Ryan (1986b), quando assinala a necessidade de cada professor, nos primeiros anos, poder ter um colega mais velho e mais experimentado, que esteja disposto a ajudar, suportar e estabelecer um relacionamento de confiança (acompanhamento, análise e reflexão conjunta), de modo a concretizar-se com maior probabilidade e qualidade, a expectativa da sua intervenção no plano ético-moral no contexto escolar.

³¹¹ Numa ótica minimalista, os docentes são formados para reconhecerem a valorizarem a conexão inextricável entre um ensino excelente e os resultados no âmbito da moralidade, tornando a educação do carácter imanente à “best practice instruction” e assim não requerendo qualquer formação na área de ética ou de um currículo moral distintivo. Noutras palavras, a formação moral dos estudantes estará salvaguardada com a existência de excelentes profissionais (Narvaez & Lapsley, 2008).

relacionamentos, e de ser sensível às opções pedagógicas que são relevantes para a educação do carácter dos seus futuros estudantes. Em resumo, precisam de aprender a *pedagogia* da educação moral e do carácter, como se duas faces da mesma moeda se tratassem (Schwartz, 2008). Os educadores precisam de reconhecer que o desenvolvimento da vida moral dos seus alunos constitui uma responsabilidade e prioridade profissional. A preocupação do docente relativa à vida moral dos estudantes deve ser equilibrada, ponderada, sábia e construtiva, não incorrendo num excessivo pendor didático ou num moralismo entediante (Ryan & Bohlin, 1999).

Sugerimos algumas ideias, a título apenas de apresentar algumas linhas-força de intervenção, não sendo de forma alguma a enunciação de um programa curricular devidamente sustentado e estruturado. São ideias agrupadas em três áreas que têm como pano de fundo a abordagem da NEC e que são sensíveis às recomendações, ao nível do estatuto ético-deontológico essencial dos docentes portugueses no contexto atual, e ao contributo de autores³¹² como Ryan (1987), o qual apontou as seguintes competências específicas: a) saber aceitar-se como modelo moral; b) saber comprometer-se com o domínio moral; c) saber argumentar moralmente e assistir o aluno neste processo; d) saber exprimir a sua visão moral; e) saber promover a empatia; f) saber promover o clima moral da sala de aula; g) saber envolver os alunos na ação moral.

Assim, temos em primeiro lugar aspetos mais de pendor generalista, outros que impendem sobre a pessoa do docente e outros ainda mais vinculados à relação pedagógica estabelecida com os alunos. Começemos pela primeira.

Formação generalista. Existem algumas temáticas de estudo que reconhecemos como indispensáveis para os educadores (adaptado de Munson, 2000, Fevereiro). Uma primeira componente de matriz sociológica, convergindo sobre o estudo e compreensão das implicações das tendências sociais, cuja natureza estão espelhadas e condicionam a dinâmica do contexto escolar. No contexto português, conforme temos assinalado, a fragilização familiar, a secularização, o materialismo, o impacto dos *media*, são elementos pertinentes para essa compreensão geral dos desafios hodiernos da Escola portuguesa. Uma segunda componente de registo histórico visaria compreender como a educação moral se tem desenvolvido no seio das escolas públicas, de forma a compreender as mudanças que têm ocorrido e que continuam a suceder. Acreditamos que é imprescindível, entender o contexto gerado pelo Estado Novo no ensino público, particularmente associado à formação do carácter, onde houve doutrinação de cariz religioso. Um terceiro conjunto de preocupações, oriundas de campos como a filosofia da educação moral, sublinha a necessidade de se conhecer as respetivas perspetivas filosóficas, as

³¹² Reis-Monteiro (2003) e Baptista (2011) sustentam parcialmente o que Ryan (1987) propõe, quando apontam as seguintes qualidades fundamentais do educador: sensibilidade relacional, sentido de justiça, convicção, exemplo e integridade pessoal.

teorias desenvolvimentistas (Kohlberg e Piaget³¹³), onde a dimensão do raciocínio moral não pode ser negligenciado, mas também as propostas que reconhecem a importância da normatividade e do carácter diretivo da educação dos valores (Thomas Lickona, Kevin Ryan, Karen Bohlin). A esse respeito, a título exemplificativo, consideremos as oportunidades concedidas pelos *Webinars* no âmbito da NEC³¹⁴.

Formação pessoal do educador. Conforme salientámos no plano metodológico da NEC, o exemplo é considerado uma forma óbvia e influente na educação moral, não se estranhando portanto a elevação do exemplo ao estatuto de *coração da formação do carácter*. Arthur (2011) é categórico em relação às implicações para o desenvolvimento da cidadania, quando afirma:

Teachers, in all phases, need to see themselves as moral agents and demonstrate the kind of positive exemplary moral behaviour that society wants to see in students as future citizens. If students themselves do not experience this kind of behaviour in their interaction with their teachers, a curriculum of citizenship or moral education can make no difference (p. 188).

Portanto, como é que o professor deve levar em consideração toda a sua ação junto dos alunos, de modo que a sua vida como pessoa expresse e evidencie as virtudes que a Escola visa nutrir? No plano intra e interpessoal, cada docente deve ser preparado e sensibilizado, para tomar atenção ao teor das piadas, do sarcasmo, das idiossincrasias, dos gestos, da justiça ou injustiça feita, à forma como lida e reage com o desapontamento, com os erros, como perdoa ou não, como demonstra paciência (especialmente para os alunos mais fracos), se fomenta favoritismos (os mais novos são muito sensíveis a esse domínio e pode suscitar sentimentos de inveja e diminuir a autoestima), se deprecia de forma humilhante e pública um aluno ou um colega docente. Os alunos devem essencialmente sentir que o professor merece a sua atenção e os seus cuidados (por exemplo, privilegiar o contacto visual com todos os alunos é uma das formas de conferir esse reforço e contribuir para esse objetivo). Todos esses aspetos refletem, em menor ou maior escala, de forma direta ou indireta, expressões tangíveis de Respeito e Solidariedade.

Numa perspetiva mais pessoal, cada docente deveria ser levado a refletir conscientemente sobre o seu próprio sistema moral, do qual pode nem ter plena consciência (ver Lickona, 1991), para que se possa estabelecer um diálogo dialético entre esse conjunto de crenças e aquilo que é reconhecidamente o “best understanding of teaching and learning”

³¹³ No contexto português, quer no âmbito dos programas de formação, quer no âmbito das metodologias propostas, as teorias e os nomes propostos para consideração, enquadram-se essencialmente na esfera da Psicologia, sendo os nomes de Piaget, Kohlberg, Erickson e Selman, os mais referenciados. Assim, tem-se privilegiado um processo de ensino-aprendizagem problematizante e lúdico, onde é apelada a desejável intervenção dos psicólogos, a qual deve transcender a área da orientação vocacional dos alunos (CRSE, 1988; Pureza *et al.*, 2001).

³¹⁴ Presentemente, com o auxílio das tecnologias de comunicação e informação, o *Character Education Partnership* (com duas décadas de experiência) fornece serviços ao nível da formação de educadores, entre os quais os denominados *Webinars* - são formações on-line, acessíveis, flexíveis, centradas nos 11 Princípios para a uma efetiva Educação do Carácter. São oportunidades efetivas de se ter alguma formação fundacional sobre a NEC (ver Apêndice F).

(Sanger & Osguthorpe, 2011). Nesta ótica, a pessoa do professor enquanto ser moral, constitui o principal sujeito da sua formação, pois como afirma Estrela (1999), "...a formação ética não é uma formação técnico-didática que se possa impor do exterior e é indissociável da consciência moral, forçosamente pessoal e íntima..." (p. 31, citado em M. Duarte, 2008). Desse modo, todo o ser humano pode encetar uma jornada de aperfeiçoamento, premissa que, no âmbito do magistério, assume-se como uma condição antecedente ao exercício profissional (Baptista, 2005).

Não necessitam de ser, ou melhor, considerar-se *parangonas* de virtude, mas deverão estar visivelmente a *trabalhar* o seu próprio carácter – aliás, Freire (1996) chama a atenção a esse respeito, de que não podendo esperar que os docentes sejam santos ou anjos, "pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão" (p. 38), pois "as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem" (p. 19). Efetivamente, segundo Baptista (2011), a singularidade humana também se constitui, pela capacidade de consciencializar a pessoa inserida no mundo, visando a ação melhorativa, dignificando a própria vida, como Sócrates defendia através da maiêutica (*arte de gerar conhecimento através do diálogo reflexivo consigo próprio*). Noutro plano, o docente também deve ser levado a considerar o valor *associado* à temática dos valores, como fazer escolhas sábias, gerir as dimensões dos deveres e das responsabilidades, ser exposto à ênfase no respeito e na responsabilidade, adquirir experiência com serviço comunitário, aprender a prática da tolerância (ver Lickona, 1991). Em suma, havendo um reconhecido investimento na preparação científica do docente na última década, seria, utilizando a expressão de Freire (1996), uma *lástima*, que a retidão ética do docente não acompanhasse essa formação técnica.

Formação pedagógica do educador. Nesta área de formação iremos contemplar três domínios: a explicitação de valores, a infusão curricular e o relacionamento pedagógico.

Explicitação de Valores. Já chamámos à atenção que no atual contexto português, em termos de acesso à carreira docente, a ênfase na formação contínua é incontornável. Ora, existem áreas de formação, que por si só, justificam essa dinâmica contínua e, acima de tudo, requerem ser realizadas no âmbito concreto dos contextos específicos dos estabelecimentos de ensino, onde todos os educadores (não somente os docentes) estejam envolvidos. Os educadores, em cada estabelecimento³¹⁵, precisam de, não somente ter uma noção clara dos valores a serem incorporados na dinâmica educativa, mas também, e sobretudo, refletir na concretização e

³¹⁵ Numa esfera mais informal, o foco é propiciar a cada membro do estabelecimento, a possibilidade de tomar parte da sabedoria e experiência de terceiros que promova um melhor entendimento da sua participação pessoal no projeto escolar. Na análise conjunta, podem ser utilizadas também algumas questões norteadoras da reflexão individual e comunitária: a) o que queremos dizer com carácter?, b) como é que o bom carácter se reflete?, c) qual a diferença entre valores e virtudes?, d) como lidamos com valores conflitantes?, e) porque é que a Nova Educação do Carácter é importante no trabalho diário e nos relacionamentos com os alunos? e f) onde e como integramos a NEC no currículo? (Ryan & Bohlin, 1999, p. 161; Ryan, Bohlin & Farmer, 2001).

explicitação da substância dos mesmos. À luz daquilo que dissemos em torno de uma ética mínima não sugerimos que sejam, numa primeira fase, elencados inúmeros valores. Segundo a advertência de MacIntyre (1984), as normas morais, particularmente em sociedades diversas e plurais, só ganham sentido no viver concreto e situado das pessoas, nas comunidades de que fazem parte e onde atuam. Na verdade, as virtudes podem ter manifestações particulares. Como é que alguém demonstra respeito? Embora o princípio do respeito possa ser o mesmo nas diversas comunidades, as implementações específicas e manifestações poderão diferir (Narvaez, 2001, Abril). Aliás, esse *processo de explicitação* tem vantagens. Além do envolvimento dos interventores educativos, a escola está a assumir com transparência o seu papel na área do desenvolvimento do carácter dos seus alunos, torna possível um controle maior sobre a sua ação educativa, e exige um diálogo com todos os demais intervenientes sociais, de forma a receber os seus contributos em prol de uma plataforma consentânea, democraticamente gerada e acordada (Roldão, 1992). Assim procedendo, cada estabelecimento estará em melhores condições para a conceção, compreensão e refinamento de um Código de Conduta³¹⁶ (processo onde todos devem dar o seu contributo), onde sejam contempladas as particularidades conceptuais axiológicas estabelecidas, os matizes contextuais onde se insere o estabelecimento e os desafios concretos e prementes do ambiente escolar específico. E, além dessa sensibilidade, também dever-se-á atender a uma postura pedagógica que não se torne um *receituário de aplicação cega e universal* que ponha em causa uma atitude reflexiva e dialógica permanente com as “variáveis do real” (Estrela, 2002, p. 113)³¹⁷.

Infusão Curricular. No que concerne à integração do carácter no currículo formal, os docentes não podem deixar de receber motivação e treino naquilo que foi cunhado por Ryan (1993) de “mining the values in the curriculum”. Assim, cada professor, na sua especificidade curricular, etária e contextual é treinado para saber responder a duas questões fundamentais: a) quais as questões morais e as lições de carácter presentes na matéria que ensino?; quais são as narrativas, livros, unidades de história, peças musicais, obras de arte, citações apelativas ao pensamento crítico, ou qualquer outro material e tópico curricular que ilustram as virtudes e temas relacionados com o carácter e a ética? b) como posso tornar essas questões e lições salientes para os meus estudantes?; como é que esse conteúdo pode ser utilizado para impactar e inspirar os estudantes? como podem ser utilizados esses exemplos e imagens para ajudar os estudantes a aperceberem-se da diferença entre boas e más escolhas?; por outras palavras, quais

³¹⁶ A autoridade exercida nos estabelecimentos de ensino é um dever da instituição Escola, cujo exercício fundamenta-se em nome dos próprios Direitos da Criança. O Código de Conduta deverá ser um documento curto, explícito, onde se elencam as condutas inapropriadas em diversos âmbitos, bem como as respetivas consequências em caso de incumprimento. Nesse sentido, os Projetos Educativos, deverão igualmente ser apropriados pela comunidade educativa, e isso deve ser reforçado regularmente. Por isso, é também importante que esses documentos sejam sucintos, claros e interventores da ação.

³¹⁷ Conforme lembra Freire (1996, p. 60), a experiência pedagógica é como um texto suscetível de leitura permanente, interpretação e de escrita dinâmica e contínua.

são as interseções naturais entre o currículo estabelecido e as virtudes que desejo promover e cultivar? (Lickona, 1997).

Uma interessante e pertinente experiência³¹⁸ prática ao nível da formação inicial promovida pela professora Maria Helena Salema, demonstrou a relevância e o impacto que o estudo de figuras da educação portuguesa teve no percurso experiencial dos jovens futuros docentes, com base na mensagem³¹⁹ humana e pedagógica emanada por parte de duas delas em particular. A esse propósito, eis uma sugestão de atividades, inspirada nessa experiência, a introduzir no plano de estudos da formação inicial de docentes ou no âmbito da formação contínua, a qual consideramos enriquecedora para a construção de um perfil ético no exercício docente que seja mais capaz de intervir no desenvolvimento humano dos alunos. Eis então o esboço, expresso no Quadro 29 (Salema, 2002):

Quadro 29. Atividades no âmbito da formação de educadores

1. Apresentação de facetas, aspetos, testemunhos, trechos de obras que, de alguma forma, relevem determinadas qualidades humanas, passíveis de serem reconhecidas como enriquecedoras enquanto (futuros) educadores comprometidos com o desenvolvimento do carácter.
2. Debate conjunto de como essas qualidades se podem expressar concretamente na realidade educacional contemporânea, dentro e fora da sala de aula.
3. Reflexão conjunta em torno dos constrangimentos e potenciais obstáculos na concretização dessas facetas no relacionamento pedagógico. Em particular, enfatizando o relacionamento com a família, os *media* e com a cultura da escola e em particular com a temática do doutrinamento.
4. Preparação de atividades e estratégias, essencialmente no âmbito do currículo informal (mas com a participação ativa dos alunos), que deem a conhecer e possam sensibilizar toda a comunidade educativa em relação às dimensões humanas, pedagógicas e éticas de determinado educador (jornal da escola, rádio, exposições, palestras).
5. Ponderação de como o ramo de saber lecionado pode ajudar a sublinhar aquela qualidade no contexto do currículo formal.
6. Sugestão de pistas de aprofundamento e estudo.
7. No final das apresentações: elaboração de um texto escrito revelador de um compromisso pessoal, sobre as dimensões humanas e éticas que as várias figuras apresentadas, suscitaram como relevantes para um melhor exercício docente em prol do desenvolvimento do carácter.

Formação no relacionamento pedagógico com os alunos. No plano pedagógico, os docentes deverão ser sensibilizados e equipados no sentido de entregarem os trabalhos e testes atempadamente, de primarem por um bom planeamento das aulas, que devem ser lecionadas

³¹⁸ No ano letivo 1999/2000, na disciplina de Pedagogia, os 60 alunos de duas turmas, em grupos, desenvolveram e apresentaram um trabalho de projeto sobre os "*Educadores Portugueses do século XX*". Em termos metodológicos, as sessões desenvolveram-se como ações de formação, tendo os grupos para o efeito de: a) cativar os colegas para a figura estudada, apresentando facetas, aspetos, testemunhos, trechos de obras que, de alguma forma, os tinham tocado e que poderiam ser formativos enquanto futuros professores; b) desenvolver atividades de leitura crítica, de discussão e de reflexão; recorrer a atividades variadas para a exploração do tema (entrevistas, dramatização, recursos audiovisuais e novas tecnologias); c) sugerir pistas de aprofundamento e estudo. Após a conclusão da apresentação de todas as ações, solicitou-se aos alunos a elaboração de um texto escrito de reflexão pessoal (aproximadamente de 500 palavras) sobre as dimensões formativas (humanas e profissionais) que as várias figuras apresentadas suscitaram como relevantes para a futura profissão docente (Salema, 2002).

³¹⁹ As principais ideias associadas pelos alunos passaram pelo reconhecimento do sentido da liberdade e da responsabilidade humana, na pedagogia baseada no amor, na confiança, na "porta aberta", na sensibilidade e delicadeza de espírito reveladas em atitude de compreensão e respeito pela natureza humana e a sua dignidade nas relações de afeto, de proximidade, de respeito, de companheirismo, de amor, de alegria, e pelo comprometimento e responsabilidade pelos outros (Salema, 2002).

com entusiasmo, imaginação e aplicação, com uso de bons materiais didáticos. Até onde for possível, deverá demonstrar-se sensibilidade pedagógica decorrente da heterogeneidade das turmas. Nesta dimensão, a preocupação em realizar bem o seu trabalho, cristaliza a responsabilidade no próprio exercício da docência.

Além de demonstrarem que estão no processo de desenvolvimento do carácter, os educadores devem ser preparados para envolver os seus estudantes no discurso moral relativo à retidão na vida. Nomeadamente, os alunos devem ser ajudados a articular com clarividência e sensatez a sua posição, a ter empatia com a experiência de outros (ajudando-os a descentrarem-se de si próprios e a serem sensíveis ao mundo dos outros). Nesse sentido, deverão ser capacitados de forma a auxiliarem os seus alunos a comportarem-se de forma altruísta, proporcionando experiências concretas de participação.

Na formação concedida, os docentes deverão ainda ser treinados para estabelecer nas suas salas de aula um *ethos* moral positivo³²⁰, um ambiente caracterizado por elevados padrões éticos e respeito por todos. O professor deve zelar para que a sua sala de aula seja permeada, atravessada por expressões e evidências de respeito, responsabilidade e de cuidado. Cabe-lhe ser um exemplo nesses domínios mas também deve incentivar que tal seja incorporado nas atitudes e condutas dos alunos, preocupando-se, por exemplo, com as relações de cortesia plasmadas no uso de vocabulário não ofensivo que, além de ser uma evidência de respeito, amplia a tolerância por aquele que é diferente (no plano físico, étnico, linguístico, religioso e ao nível da indumentária). O educador reitera regularmente aos alunos, a assunção de que a construção do carácter não é fácil, nem surge como um empreendimento imediato.

O docente deve saber ainda preparar e gerir reuniões de classe, bem como resolução de conflitos (ver Lickona, 1991) e ser competente para dirigir seminários de discussão. Nessa estratégia específica, cada professor de qualquer área do saber, deve ter formação e experiência na condução de momentos de debate e discussão, os quais devem fazer parte da dinâmica pedagógica regular ao longo do ano letivo³²¹. Esses momentos estariam arraigados na própria dinâmica da disciplina, tendo um pleno vínculo à matéria em questão. Particularmente, num período onde os desafios e dilemas de índole ético são crescentes, tornando maior o *corpus* dos assuntos moralmente controversos³²², é necessário privilegiar esta área de atuação pedagógica e humana. Ter formação nessa área permite não somente uma capacitação para ocorrências mais

³²⁰ Ver Estrela (2002, pp. 112-117), quando se pronuncia em relação à formação de professores no que concerne à indisciplina em contexto de sala, onde salienta princípios de prevenção, e desenvolve as ideias interdependentes do professor como agente normativo e organizador da aula.

³²¹ Se, por exemplo, cada disciplina curricular, ao longo de um ano letivo, preparar um seminário de discussão semestral, teríamos no final do ano 20 experiências proporcionadas aos alunos.

³²² A pena capital, a orientação sexual, as uniões de facto, a engenharia genética, o envolvimento na política, a energia nuclear, a eutanásia, o aborto, a adoção por homossexuais, constituem alguns exemplos concretos dos temas complexos e fraturantes que têm perpassado as sociedades ocidentais.

formais (em formato de seminários), mas também confere competências diversas, passíveis de serem integradas no quotidiano pedagógico, onde regularmente emergem questionamentos e oportunidades de *micro experiências* a esse respeito, as quais merecem ser capitalizadas (ver Apêndice G).

À luz da problemática do doutrinação no contexto português, que oportunamente desenvolvemos, existe a necessidade de *senso pedagógico* no exercício da atividade docente, alicerçada no pensamento aristotélico relativamente à excelência (qualidade de carácter que, conciliando temperança e coragem, permite encontrar a justa medida, o meio-termo ou ponto de equilíbrio entre o excesso e a falta). As virtudes de sabedoria pedagógica prendem-se com essa espécie de sensibilidade que obriga a procurar o ponto de equilíbrio entre o dever de influência (inerente à relação pedagógica) e o respeito pela autonomização do outro, da outra pessoa, a qual não pode ser submerso por uma qualquer submissão antagónica à liberdade que a pessoa encerra em si mesma, ou por qualquer noção deturpadora que confunda formação de um ser humano com a feitura unilateral de um *produto* (Baptista, 2011).

7.4.4. Considerações metodológicas e operativas

Claro que a formação de educadores, para um melhor exercício da Educação para a Cidadania, deve ser multidisciplinar (aspetos pedagógicos, didáticos e contextuais) (Salema, 2005). Em termos gerais, na conceção das iniciativas de formação, privilegia-se uma linha de ação agregadora de uma vertente conceptual (clarificação e debate de conceitos, de perspetivas teóricas e de princípios/valores) e uma vertente processual/experiencial (experiência de processos transferíveis para os contextos dos docentes). Nesse contexto formativo dialógico, dinâmico e flexível, as dimensões do pensamento, afetos e ação estão contemplados e a natureza contextual é contemplada (Caetano, 2010a; Caetano & Silva, 2009). Essa dinâmica, ao incidir numa perspetiva deliberativa e vivencial coletivas no seio da comunidade escolar, agrega “os professores em torno de projetos orientados para a compreensão e transformação das suas práticas e dos seus contextos” (Caetano, 2010b, p. 169).

A pedagogia utilizada deve assentar em pequenas palestras, tempo de partilha, pequenos grupos, “role-playing”, atividades lúdicas (“all talk and no play is a strain on the brain”) e ensino cooperativo (Lickona, 1978)³²³. Por exemplo, nos seminários propostos, dada a natureza dessa metodologia, o formato da formação deve incidir numa pedagogia participativa, onde os docentes tenham oportunidade de praticar com os seus pares, e receberem *feedback* após as

³²³ No nosso contexto, após a recente realização de experiências no plano da formação de docentes na dimensão ético-moral da profissão, ao considerar-se a construção de um modelo de formação ética de professores, foi salientado o princípio da diversidade estratégica, onde variados dinamismos são sugeridos. Nesse sentido, os professores valorizaram a oportunidade de discutirem com os seus pares de forma cooperativa e reflexiva, reconhecendo benefícios no plano do autoconhecimento e da reflexão sobre a ação pedagógica, através da consideração e do exercício da dimensão ética (Caetano, 2010b).

sessões simuladas. Na infusão curricular, de forma a operacionalizar essa dimensão, os professores poderiam estar envolvidos em oficinas de formação, modalidade que permite a identificação das necessidades e a produção de materiais de intervenção. Sabemos que as necessidades a esse nível são grandes e que os manuais não apelam explicitamente à dimensão moral da cidadania (conforme a nossa investigação empírica também demonstrou). A especificidade curricular exigiria que a formação fosse dirigida a cada grupo disciplinar, onde, com base no manual adotado e no programa, os docentes analisariam em conjunto, com a supervisão de um formador nessa área, em que medida o próprio manual poderia ser capitalizado e também produziram os seus próprios materiais, utilizando uma linguagem comum e beneficiando dos contributos de todos. Ao longo dessas oficinas, os participantes relatariam as suas experiências no terreno, partilhando as suas práticas efetivas, e assim conjuntamente haveria espaços de reflexão sobre as mesmas. Desse modo, equacionam-se não somente os resultados obtidos, como também ocorrem outros processos de reajuste dos resultados obtidos, contribuindo para uma futura prática mais bem conseguida.

Como operacionalizar a formação? Quando a formação concedida aos professores no ativo é ministrada ao final do dia, sem a alocação de generosos blocos de tempo, a exaustão e a impossibilidade de efetivamente pensarem sobre novas dimensões, que podem ser relevantes na formação dos seus estudantes, é uma inevitabilidade. Particularmente no domínio do desenvolvimento moral, sem tempo adequado é difícil existir compromisso e envolvimento reais, desenvolver uma compreensão da teoria que subjaz numa determinada abordagem, gerando desse modo incompreensões e aplicações distorcidas, impedindo que o docente possa perceber o seu aluno de uma forma legítima e assim poder estabelecer alvos de curto e longo prazo para a sua formação pessoal e social. Lickona (1978, pp. 261-266) considera o formato de fim-de-semana como uma boa alternativa, pois gera um envolvimento profundo na aprendizagem, uma partilha aberta de ideias e um sentido de comunidade entre colegas dedicados a um propósito comum. Na especificidade do contexto português, temos algumas reservas sobre a exequibilidade dessa solução.

7.4.5. Considerações finais

A Educação, sendo um empreendimento infundido incontornavelmente em valores, remete e convoca à responsabilidade de zelar, sensibilizar e equipar os adultos educadores para uma positiva formação do carácter junto dos mais novos em contexto escolar. O que é pretendido, em última análise, independentemente se é incutido nos programas de formação inicial ou mais tarde, é a apropriação livre, objetiva e sentida, de um compromisso sério por

parte de cada educador³²⁴. Nesta secção, quisemos dar um contributo para esta temática incipiente no contexto educativo português, no sentido dessa responsabilização ter mais condições de fruir e concretizar-se nas escolas públicas do nosso país.

7.5. Contributos para o binómio Família-Escola

À luz da abordagem da NEC, a Família é considerada a primeira escola de virtude, o primeiro agente moral no desenvolvimento das crianças (DeRoche & Williams, 2001; Lickona, 2004; Ryan & Bohlin, 1999; Ryan & Wynne, 1997)³²⁵. Por isso, existe um ceticismo relativamente aos resultados do esforço de um programa de formação do carácter em contexto escolar, se a família não estiver e ativa e concertadamente envolvida, e não exercer, desse modo, a respetiva autoridade moral (DeRoche & Williams 2001, p. 113; Lickona, 1991; Ryan, 1997). Decorrentemente, no âmago da abordagem de uma efetiva Educação do Carácter está a desejável parceria robusta entre a Escola e os encarregados de educação. É na medida que essa simbiose é mais forte e plena, que os resultados decorrentes da NEC serão melhores e consistentes (Berkowitz, 2002; Lickona, 2004). Escola e Família devem então trabalhar conjuntamente num espírito saudável, aproveitando todas as possibilidades de concertação e todas as áreas que cooperativamente podem ser realizadas (Lickona, 2001, 2004; Ryan & Bohlin, 1999).

Contudo, essa cooperação não está isenta de dificuldades como já mencionámos e constatámos empiricamente. A sociologia da família já tem reconhecido a precariedade, instabilidade e volatilidade da Família portuguesa contemporânea. As escolas já não podem assumir, como outrora, que existe uma Família coesa, que suporta e ensina os valores da Escola, ou que todas as famílias satisfazem as mais elementares necessidades físicas e emocionais das crianças, segundo pudemos também verificar entre os entrevistados que se pronunciaram sobre o assunto. O que também os dados empíricos mostraram foi que, além desses fatores, estamos perante uma instituição social, que no quadro da articulação com a Escola em função de um objetivo comum, pode entrar em rota de delegação ostensiva e/ou de oposição. No plano dessa delegação, a Escola, no nosso entendimento, não pode legitimar resignadamente a desresponsabilização familiar como se fosse uma inevitabilidade social. Se por um lado, concordamos que a Escola tem responsabilidades humanas e pedagógicas substanciais, as quais

³²⁴ Essa resolução é bem espelhada naquilo que acontece anualmente, no âmbito da Escola de Educação da Universidade de Boston, onde os graduados, numa cerimónia, realizam um voto revelador do seu compromisso e dedicação à vida de um educador, expressando uma preocupação com a sua própria vida e com a dos seus estudantes. Esse compromisso expressa uma consciência que as comunidades humanas não podem florescer sem respeito mútuo, solidariedade e responsabilidade, e que o testemunho do educador é por demais decisivo no processo educativo junto aos seus alunos no quotidiano escolar (Ryan & Bohlin, 1999).

³²⁵ Atestam nesse sentido os investigadores Berkowitz e Bier: “o que mais contribui para o carácter do estudante, o que mais contribui para o desenvolvimento dos alunos provém das suas famílias, notavelmente dos seus pais, quer estejamos a considerar o desenvolvimento social, moral, comportamental ou académico” (2005c, p. 64).

não são compatíveis com a demora e a procrastinação externas, quaisquer que sejam e por muito relevantes e determinantes que sejam, por outro lado, assinalamos que é crucial contrariar a nefasta representação contemporânea da Escola-Armazém. No alcance possível da sua intervenção, deve combater a ideia de que se trata de um processo normal e expectável, fruto de uma determinada conjuntura social, e que está pronta, porventura anelante, de assumir um papel suplente pleno e perene, anulando a natural intervenção familiar. Conforme nos adverte Vieira (2006, p. 296) a esse propósito, “ao imiscuir-se duradouramente na vida das crianças, de forma compulsiva, a escola retira competências aos grupos sociais até então responsáveis em exclusivo pela sua socialização - às famílias, nomeadamente”. Estaríamos assim a tornar a Escola uma instituição de pendor totalizante, que produz efetivamente uma *primarização* da socialização secundária atribuída comumente aos estabelecimentos de ensino (Tedesco, citado em Bolívar, 2007). Eis alguma ideias-força, articuladas nos vetores de apoio e responsabilização que a Escola pode de uma forma sustentada e regular transmitir e fomentar (para aquelas famílias cuja intervenção é possível e produtora).

7.5.1. A precocidade como dimensão relevante da ação da Família e da Escola

Segundo Sousa (2001), os maiores teóricos da moralidade (Kohlberg, Rest e Damon), recomendam que a educação moral comece cedo, pois os grandes alicerces, as estruturas mais significativas do desenvolvimento moral organizam-se nas idades mais baixas. Desde Séneca³²⁶ até Coménio³²⁷ existiu o reconhecimento não científico que a formação das virtudes, deveria começar desde a mais tenra idade. A assunção inequívoca da existência de um período precoce fundamental, é hoje corroborada cientificamente pela neurofisiologia e pela neurobiologia. Hoje reconhece-se a existência de fases³²⁸ de plasticidade especiais para certas aprendizagens ao longo do crescimento do ser humano (CNE, Parecer n.º 2/2012, secção VI). Nos primeiros anos de vida de um ser humano, existe um “peak time of readiness” das crianças poderem assimilar e lidar com conceitos axiológicos, estabelecerem elementos de consciência, interiorizar a

³²⁶ Já Séneca nas suas Cartas referia: “os espíritos ainda jovens deixam-se aliciar com a maior facilidade ao amor do bem e da justiça; sobre esses espíritos ainda maleáveis e pouco atingidos pela corrupção o apelo da verdade tem enorme força, desde que tenha um advogado à altura” (citado em Vieira, 2010, p. 23).

³²⁷ Eis como Coménio (1657/1996), o *Galileu da Educação*, asseverava a importância da socialização moral primária no âmbito escolar, antes dos vícios se implantarem: “Ora, se é uma alma que se deve cultivar, ela cultivar-se-á mais facilmente e com mais fundadas esperanças numa messe abundante, se for lavrada, semeada e sachada, logo no princípio da primavera. É muito importante habituar bem as crianças, desde a mais tenra idade, pois, se um odor consegue infiltrar-se num vaso novo, aí permanece durante muito tempo” (XXIII, 13). Eis a síntese do seu pensamento em relação a essa matéria nas suas próprias palavras: “...se se quer que a piedade lance raízes no coração de alguém, importa plantá-la nos primeiros anos; se se deseja que alguém se torne um modelo de apurada moralidade, é necessário habituá-lo aos bons costumes desde tenra idade” (VII, 5, p. 130).

³²⁸ A neurofisiologia e neurobiologia “apontam a mesma fase etária como sendo a que corresponde à maior plasticidade das células nervosas e o período vital à fixação das estruturas inatas e à formação das outras que suportarão todo o edifício intelectual que nelas vier a assentar” (Fernandes, 1997, p. 443). Martinez (2008, Abril), do Instituto de Neurociências, com base numa análise neurobiológica sustentou que o período inicial da vida de ser humano é o mais importante na constituição do carácter de uma pessoa.

aceitação de normas e de limites. Numa palavra, nesse período imprimem-se pautas de comportamento que perdurarão para toda a vida (Cronin, 1999)³²⁹.

Mas, também há que ser sensível, ao impacto da natureza e qualidade dos vínculos estabelecidos. Sousa (2008), reconhece a importância da qualidade dos vínculos³³⁰ desenvolvidos nos primeiros anos de vida de uma criança, cuja fraca qualidade repercute-se posteriormente na estabilidade, na autonomia e na inabilidade social, que podem sintomaticamente gerar no futuro comportamentos de indisciplina, agressão e indiferença. Ele defende, tendo em conta esse diagnóstico, e principalmente para todos aqueles vitimizados, “uma escola com missão terapêutica”, uma escola acolhedora, uma comunidade que tenha a capacidade de “reconstruir as identidades danificadas” (p. 111)³³¹.

No entanto, note-se que a importância atribuída à fase inicial do desenvolvimento humano, na perspetiva de uma intervenção humana, é especialmente delicada no contexto português no seio daqueles que tiveram um percurso educacional inserido num regime ditatorial, pois, como sustenta Savater (1997/2006) tais pessoas “estão em geral convencidos do avanço que representa aliviar os primeiros anos de vida de intimidações abusivas” (pp. 73-74). Contudo, os agentes educativos não devem ficar reféns nem paralisados com esses receios empolados pela dinâmica ideológica, conforme salientámos na análise da problemática do doutrramento no capítulo três. As famílias e os demais agentes educativos deverão tornar-se zeladores para que esse período inicie precocemente e seja o mais enriquecedor, intencional e concertado possível. Nesse sentido, os agrupamentos verticais poderão ser sensíveis e aproveitar a possibilidade de desenvolvimento de projetos educativos que sejam comprometidos com uma continuidade em matéria cívica e moral ao longo dos ciclos.

Assim sendo, a Escola deve ser a primeira a expor e a sensibilizar para uma melhor assunção das responsabilidades primeiras e principais das famílias, particularmente nos primeiros anos de vida. Ora, isso somente será possível equacionar no seio de uma mudança de

³²⁹ Assim, com base nesses factos, na premissa que existe um período por excelência onde ocorre a plasticidade neurológica, Fernandes (1997) defende a necessidade de existir aquilo que designa por *Escola Primeira*, o imperativo dos educadores hoje, o objetivo primeiro da educação, no “melhor tempo de sementeira” e no “mais promissor da farta colheita” (p. 443). Igualmente, M. Duarte (2008), na sua tese de mestrado sobre a formação dos educadores de infância, perspetivada na sua dimensão ética, realçou a relevância da atividade dos adultos educadores na estruturação do carácter, no período privilegiado do pré-escolar. Por isso, numa determinada ótica, no âmbito da reflexão na sociedade portuguesa, Daniel Sampaio, avisa os educadores (pais e professores) a não esquecerem que os problemas da adolescência (3º ciclo de estudos), mormente as questões relacionadas com a indisciplina, têm o seu início na infância. Assim, a definição de regras e de comportamentos, a ajuda na interiorização da própria disciplina e no autocontrole, com uma posição de firmeza, de amor e de disciplina, assume-se como um acervo de aspetos essenciais (D. Sampaio, 2006, 7 de Outubro; 2006, 3 de Julho).

³³⁰ Martinez (2008, Abril) referiu também que existem neurónios que “só disparam” quando existe uma pessoa próxima, e essa pessoa seja considerada boa.

³³¹ O psiquiatra Emílio Salgueiro, sustenta que a neurociência moderna demonstra que os bebés criados por pais que não lhes proporcionaram um clima de segurança e de serenidade mostram um atraso na maturação cerebral. Isso contribui para a instalação de uma situação de *stress* permanente, lesando o cérebro e impregnando as vivências da criança de insegurança, aflição e desorganização. Existe efetivamente uma diminuição da taxa de serotonina, neurotransmissor fundamental, reequilibrador dos estados de ânimo e de desânimo, propulsor da força de viver e do prazer em estar vivo. Por isso, defende o especialista, há necessidade de existir no percurso educativo da criança, um *tutor de resiliência*, alguém que estabeleça e desenvolva um relacionamento com fortes vínculos afetivos (citado em Carvalho, 2011, 5 de Novembro).

políticas sociais em torno do apoio ao exercício da maternidade e paternidade, principalmente no contexto do mundo laboral, interlocutor essencial e incontornável. A criação de mecanismos que fomentem uma melhor harmonização entre a vida profissional com a vida familiar é premente e devem ser concretizados (a inspiração dos países nórdicos deve ser uma realidade³³²). Num contexto de maior exigência à produtividade e de um consumismo substancial, num período de severa crise económica e social (onde a taxa de desemprego surge como forte evidência – 14,5% em 2012), a subordinação às entidades empregadores, com tudo o que isso implica em termos de vivência e possibilidades parentais, é um assunto delicado, mas que deve ser confrontado, à luz da participação efetiva da Família no desenvolvimento dos mais novos, nomeadamente nos primeiros anos. Através da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), ao invés de reclamar-se, por exemplo, junto das autarquias mais meios para a existência de uma rede eficiente de transportes escolares e junto do patronato, mais flexibilidade nos horários para uma melhor conciliação com a vida familiar, concordou-se com a jornada de 12 horas de quotidiano escolar. A esse respeito, a denominada Escola a Tempo Inteiro, subordina os interesses da criança às contingências da vida profissional dos pais, facto esse que deveria ser redefinido e invertido.

7.5.2. Lidando com a potencial oposição familiar

Na Família reside a primeira e a principal responsabilidade da definição do projeto educativo dos filhos, premissa estatuída claramente no nosso ordenamento constitucional e normativo, em consonância com as declarações e os tratados internacionais³³³. Todavia, quando a família voluntariamente matricula³³⁴ o seu educando num determinado estabelecimento, deveria estar a anuir com o projeto educativo em questão, concordando e suportando as suas principais linhas orientadoras em vários domínios, incluindo a dimensão cívico-moral. Isso não significa que haja subserviência e uma ausência de participação familiar, antes pelo contrário, até porque a definição e reformulação do projeto educativo deve contar com o contributo das famílias, havendo desse modo um canal de comunicação aberto (apresentação de discordâncias,

³³² Na Suécia, o país que as Nações Unidas elegeram como “o melhor sítio do mundo para ter filhos”, as mulheres têm direito a quinze meses de licença de maternidade remunerada. Os pais têm direito a dez dias de licença remunerada no momento do nascimento da criança, bem como a uma licença adicional de 450 dias auferindo oitenta por cento do salário (na Noruega ao pai exige-se que usufrua, pelo menos, de quatro semanas de licença). Ambos os progenitores têm direito a uma redução de 25 por cento nas horas de trabalho (Giddens, 2004).

³³³ Em Portugal, a Lei n.º 9/79 de 19 de Março e a Lei n.º 65/79 de 4 de Outubro, reconhecem aos pais a prioridade na escolha do processo educativo e de ensino para os seus filhos, em conformidade com as suas convicções, dando assim expressão aos preceitos constitucionais que consagram a liberdade de aprender e de ensinar (art.º 43) e o papel essencial da família no processo educativo dos filhos (art.º 67), em linha da ratificação de diversos tratados internacionais (ver DUDH (1948, art.º 26, n.º 3), a Declaração da Carta dos Direitos da Criança (1959, art.º 7), o Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos (1966, n.º 1 do art.º 23, n.º 4 do art.º 18), a Carta Social Europeia (1961, Parte I, n.º 16; Parte II, n.º 17) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989, art.º 14, n.º 2)).

³³⁴ Questão muito delicada em Portugal, a liberdade de escolha em matéria educacional. As limitações e constrangimentos são vários. Não cabe aqui neste trabalho analisar mais profundamente esta temática. O que aqui se estabelece é o princípio ideal nesse domínio, que deve presidir à mobilização de medidas que tornam possível esse direito.

reparos e propostas de modificação, desde que sejam devidamente objetivadas e fundamentadas). Num espírito de humildade a questão a ser continuamente colocada aos pais é: o que a Escola pode fazer para ajudar-nos a trabalhar em conjunto para providenciar a melhor educação possível para os seus filhos?

Contudo, conforme a nossa investigação indicou pode ocorrer uma inequívoca e reiterada oposição familiar em relação às estratégias conducentes à FPS dos alunos, comprometendo qualquer sentido de colaboração e entendimento entre as partes e, consequentemente, burilando a solidez e eficácia do empreendimento formativo.

Não raramente, os pais defendem injustificada e intransigentemente os seus filhos. Além de prejudicarem a parceria entre as duas instituições e desmotivando os adultos educadores, provocam nos próprios filhos a tendência para ser manipuladores, para terem menos respeito pela autoridade legitimamente instituída e para não assumirem as consequências decorrentes das suas ações. Quando a hostilidade atinge níveis de intimidação psicológica, verbal e física, de que diversos membros das comunidades educativas nos últimos anos têm sido alvo no interior dos próprios estabelecimentos, além de uma manifesta desautorização e humilhação públicas, gera-se uma perda de legitimidade educativa que dificilmente se recupera, principalmente perante os alunos.

O que se pode fazer preventivamente? A clarificação inicial do projeto educativo da escola, mormente a explicitação dos valores a serem transmitidos, modelados e defendidos, bem como, paralelamente, as estratégias conducentes a essas metas pedagógicas, são fundamentais para a posterior responsabilização das partes envolvidas, quer a Família, quer a própria Escola³³⁵. A Escola deve promover espaços regulares para os pais poderem relembrar as linhas mestras e os variados procedimentos instituídos pela Escola no seu esforço de formar o carácter dos alunos. Nesse sentido, pensamos que poderia ser positivo um encontro no início e no final de cada ano entre cada família e a direção do estabelecimento, onde o DT e o tutor estariam presentes, bem como o aluno, no sentido de haver uma consciencialização coletiva do esforço concertado e da responsabilidade partilhada entre todos, de forma a construir-se o sucesso educativo do aluno em questão.

No âmbito da desejável interação entre os pais e o trabalho desenvolvido na Tutoria (já explanada), a articulação é imprescindível. A função de tutor deve ser articulada, em dependência direta do contributo e participação dos encarregados de educação, bem como dos demais professores e funcionários, de modo a que seja possível criar uma plataforma de conhecimento e possível ação conjunta, em prol do desenvolvimento integral dos alunos. Os

³³⁵ Na análise da categoria da solidariedade, um DT referiu que as famílias rapidamente esqueciam aquilo que tinham aceite plenamente, inclusive em entrevista com o Diretor da Escola (E7).

tutores seriam o primeiro e privilegiado contacto com os encarregados de educação, com os quais reuniriam uma vez por trimestre, num espírito de cooperação recíprocos, no sentido de melhor assistir o desenvolvimento dos alunos e poder conhecer melhor a conjuntura familiar, de forma a poder existir eventualmente algum apoio e direcionamento específico para o fortalecimento da dinâmica familiar. Para tal, a Escola poderia envolver-se ou articular com alguma instituição ou estrutura comunitária essa intervenção.

Quando o assunto merecer, de acordo com a análise realizada pelo mentor e pela direção da escola, a rápida presença de um responsável educativo do aluno, essa solicitação não pode merecer da Família uma reação de desvalorização e desinteresse. Em última análise, em algumas situações, a vinda do encarregado de educação à Escola, para que concertada e coesamente se possa avaliar, ponderar e deliberar sobre uma ocorrência disciplinar, seria condição necessária para que o aluno pudesse retornar ao estabelecimento de ensino em condições de beneficiar das aulas. Quando de todo, isso se constitui como uma impossibilidade, é caso para integrar nesse processo os órgãos de proteção e assistência social, que poderão ajudar e identificar eventualmente situações merecedoras de uma intervenção, cuja natureza ultrapassa as possibilidades de âmbito de ação dos estabelecimentos de ensino³³⁶. Concordamos com Pereira, Costa, Melin e Farenzena (2011, p. 151), os quais defendem um acompanhamento familiar acessível, onde sejam convocados diversos profissionais (da área médica, da psicologia, do serviço social, da justiça ou de outras áreas da organização social) que ajam de forma integrada e global, sob o princípio ético da corresponsabilidade, de modo a que se alterem “as condições de base”.

Sugerimos que, na ocorrência de problemas disciplinares, os pais possam envolver-se direta e construtivamente na resolução, sem hostilidades e posições irascíveis, dos problemas gerados, conjuntamente com alguém responsável do estabelecimento, porventura o mentor, conforme propusemos. A existência de diretrizes e procedimentos quando os pais têm razões para acreditar que alguém não tem sido justo para o seu filho, é fundamental. A aproximação discreta ao estabelecimento e uma postura construtiva e educada, sem envolver previamente os filhos na situação, são elementos importantes nesse processo.

Outra iniciativa que pode ajudar seria, à semelhança do que acontece na área da saúde, a entrega de uma fatura mensal virtual que expressasse os gastos³³⁷ relativos ao aluno no sistema

³³⁶ As visitas domiciliárias, realizadas por assistentes sociais, conhecedoras da realidade do estabelecimento de ensino, podem permitir um estreitamento relacional entre encarregados de educação e instituição escola, reforçando igualmente os princípios básicos fundamentais para uma melhor educação dos filhos. Essas iniciativas poderão permitir identificar situações anómalas que requeiram a intervenção atempada dos órgãos de proteção social.

³³⁷ Para um segmento expressivo das famílias, que desde o início da nossa experiência como docentes no sistema educativo público português, temos tido a oportunidade de conhecer e relacionar no plano da gestão educativa, o eixo financeiro parece ser o único critério suficientemente forte para suscitar uma efetiva consideração em relação ao que a Escola apela, informa e chama a atenção em matérias cruciais da formação dos alunos. No contexto público brasileiro, no âmbito das escolas municipais do Rio de Janeiro, tivemos a oportunidade de constatar no terreno o nível de envolvimento dos pais em contextos precários ao nível

educativo. Pensamos que, em geral, as famílias, além de não terem globalmente noção dos recursos ao nível do erário público na educação (sendo gratuita a educação estatal até ao décimo segundo ano, e nos casos mais carenciados em termos sociais, com ajuda nos livros e nas refeições), tendem a não valorizar o esforço social envolvido na Educação³³⁸. Dessa forma, honrando o princípio constitucional da gratuidade da educação, ter-se-ia esse simbólico ato que pensamos ter algum efeito positivo para um segmento dos encarregados de educação.

No entanto, quando a Escola faz tudo ao seu alcance, em prol de restaurar o mínimo de cooperação, de aceitação e entendimento com a Família, e esse esforço revela-se manifestamente infrutífero ao longo do tempo, é criada uma situação de impasse. A manutenção desse impasse tem efeitos nefastos crescentes, a vários níveis, que ultrapassam a esfera particular do aluno e da família, e assim começam também a colidir com as expectativas e os direitos dos demais alunos e encarregados de educação. A existência de uma perceção familiar que reivindique um direito absoluto à educação, totalmente desprovido de deveres, sem consideração pelo respeito do contrato de delegação de responsabilidades educativas, à luz de um projeto educativo explicitado inicialmente, o qual colheu das partes uma concordância global, não é o modelo assumido que melhor serve os interesses e as metas educacionais do sistema de ensino público. Isto porque deve ser levado em consideração o respeito pelo contrato de delegação de responsabilidades educativas, à luz de um projeto educativo explicitado inicialmente, o qual colheu das partes uma concordância global aquando do ato da matrícula.

Pensamos que é necessário contrariar a lógica funesta (evidenciada nas entrevistas em termos extremados) da Escola ser percecionada pelas famílias como um *depósito* ou *armazém gratuitos*, em que não lhes cabe qualquer responsabilidade em relação aos seus filhos. Está, pois, subjacente um discurso somente baseado em direitos, independentemente do grau de envolvimento e da vontade de participação das próprias famílias dos alunos, revelando um contrato social basicamente assimétrico, e como sabemos, com implicações a vários níveis (no desenvolvimento do educando, na perceção, envolvimento e motivação dos interventores educativos e em última análise no *ethos* escolar). Assim, a ausência recorrente, os diferentes níveis de resistência, culminando com a expressa oposição da família às orientações da escola, expressam uma não sintonia entre os projetos educativos propostos por ambas, cabendo, pois à

económico e social (favelas). As escolas municipais providenciam basicamente todos os recursos para os alunos, desde o uniforme, os livros e a alimentação. A participação dos pais no percurso educativo dos seus filhos, apesar dos constantes apelos da Escola, resume-se à presença na reunião onde é realizada a entrega dos uniformes e dos ténis. Além disso, a participação e interesse dos encarregados de educação é residual.

³³⁸ O apuramento do custo médio por aluno, com referência ao ano escolar de 2009/2010, foi efetuado e ascendeu aos 3890,69€ e aos 4415,45€, quer se tome, respetivamente, o agrupamento de escolas ou o conjunto de agrupamentos. Note-se que não se englobaram as despesas da estrutura do MEC (direções gerais, direções regionais, dos gabinetes, dos institutos públicos, dos órgãos consultivos e de outras estruturas). Não foram incluídas também as despesas relativas às Atividades de Enriquecimento Curricular (92 milhões de euros) e à Ação Social Escolar (138 milhões de euros) (Relatório n.º 31/2012 do Tribunal de Contas, Outubro de 2012).

Escola, trazer à reflexão e à responsabilização dos pais as referidas consequências no processo formativo dos seus filhos. Como princípio, na Família reside a primeira e principal responsabilidade na definição do projeto educativo dos seus descendentes, que melhor corresponda aos intentos por si preconizados em matéria tão importante como é o desenvolvimento do carácter dos seus descendentes.

Portanto, à luz do que tem sido referido, em última análise, a Família deve ser consequente com a sua posição vincadamente antagónica, dado que, em tese, optou por partilhar com a Escola essa responsabilidade formativa. Julgamos que uma lógica de responsabilização efetiva não deve ser negligenciada, apesar de ter contornos ideológicos delicados, desde que se proceda num espírito de construção participativa entre Escola e Família, e não numa postura de penalização ou de diminuição de recursos, os quais são parcos para a generalidade das famílias portuguesas. Visa-se um contrato social mais equilibrado, o qual possa ser mais assegurado, não por uma matriz burocrática e assente em coimas, mas por uma dimensão humana e persuasiva.

7.5.3. Sensibilização e ajuda aos encarregados de educação

A Escola deve transmitir e analisar juntamente com os encarregados de educação alguns princípios basilares, que são fundamentais para o papel das famílias como agentes ativos e determinantes na formação moral dos filhos (DeRoche & Williams, 2001; Lickona, 2001, 2004)³³⁹. Desse modo, ecoa a asserção de que o maior contributo da Escola para os estudantes desenvolverem um carácter forte e terem bons resultados académicos, é ajudar os pais a serem melhores pais. Relembramos aquilo que uma funcionária mencionou acerca da necessidade dos pais serem reeducados novamente “para se ter crianças como deve ser” (E14), sublinhando uma ausência de valores dos próprios pais neste período pós-moderno, na linha do diagnóstico *comeniano*³⁴⁰ e da tese de Hargreaves (1998). Reconhecemos assim que um aspeto decisivo para tal é instilar no pensamento dos encarregados de educação a exortação de Hannah Arendt, que veiculou a ideia de que os pais não somente assumem responsabilidades pela vida e pelo desenvolvimento dos seus descendentes, mas “também pela continuidade do mundo” (citado em Vieira, 2010, p. 20), revelando um sentido de responsabilidade prospetivo na linha da conceptualização de Hans Jonas.

³³⁹ Os estudos científicos mostram que, quando os pais se envolvem positivamente na vida escolar, existem melhores resultados académicos, os alunos possuem mais atitudes positivas em relação à escola ou ao trabalho, têm expectativas maiores e o comportamento denota melhoras.

³⁴⁰ Relembramos o diagnóstico realizado pelo pedagogo Coménio (século XVII), quando salientou que dos pais, “poucos são aqueles que podem ensinar aos filhos qualquer coisa de bom, quer porque eles próprios nunca aprenderam nada de bom, quer porque, devendo ocupar-se de outras coisas, descumam este seu dever” (Coménio, 1657/1996, 27). Na nossa experiência como docente, temos também tido oportunidade de testemunhar e corroborar essa tendência clara do *eclipse progressivo familiar*, particularmente também nos seus contornos mais perniciosos. Numa determinada ocasião no nosso percurso profissional, numa escola básica do ensino público da periferia de Lisboa, depois de mais um ciclo de reuniões, o retrato da família contemporânea portuguesa ficou delineado, pois tornou-se uma exposição vívida dos contornos das famílias (alcoolismo, violência doméstica, monoparentalidade, gravidezes precoces), com implicações nefastas para o desenvolvimento humano dos mais novos inseridos em tais contextos. Na altura, em 2004, intitulámo-los *Retalhos de família* (E. Fonseca, 16 de Maio de 2004).

Eis alguns focos de intervenção, que as famílias podem contemplar e sobre os quais a Escola pode e deve regularmente transmitir, particularmente através dos tutores. É importante a avaliação e análise crítica de como o tempo é gerido por parte dos progenitores ao longo das semanas. Isso é fundamental, para que possa existir mais tempo para ouvir seriamente os próprios filhos, haver sensibilidade às influências externas, existir envolvimento profundo na vida escolar (o qual se deve manter ao longo do seu percurso e não ficar confinada ao primeiro ciclo), promover espaços concretos de exercício prático das virtudes e, havendo necessidade, exercer autoridade com um coração sensato e amoroso, estabelecendo inequivocamente limites (Ryan & Bohlin 1999; Ryan 1998). Eis algumas orientações nesse âmbito (baseado em Ryan & Bohlin, 1999, pp. 245-246):

1. A parentalidade deve ter primazia, requerendo tempo, atenção e gestão de prioridades. O desenvolvimento do carácter parental é uma prioridade no lar; as restrições de tempo e as inúmeras distrações não devem diluir esse objetivo.
2. Os fundamentos morais (“stick to the basis”), que possam constituir uma base firme de virtudes básicas onde o carácter é desenvolvido e aprimorado, são uma prioridade parental.
3. A exemplaridade moral é uma realidade no seio da família. Outros bons modelos são benéficos na ação familiar que não necessita de isolar-se nesse empreendimento.
4. A linguagem moral, reconhecendo sem ambiguidades e relativismo aquilo que é claramente errado e certo, é um elemento essencial nos relacionamentos familiares.
5. A educação do carácter não deve ser restringida somente a palavras. “Walking the walk” é o que realmente interessa.
6. A disciplina é exercida com um coração amoroso, estabelecendo limites claros, mas havendo espaço para os filhos entenderem o propósito da disciplina e reconhecerem a fonte que a legitima – o amor dos pais.
7. A vida escolar dos filhos é uma área que não pode ser alienada do conhecimento dos pais.
8. O que afeta de alguma forma a formação dos filhos é sujeito a monitorização parental.

Nesse sentido, alguns pais não estão informados e sensibilizados em relação aos potenciais malefícios de uma exposição contínua e excessiva e desprovida de qualquer orientação em relação aos *media*, particularmente em relação à internet. Sugerimos que a Escola não só motive alunos e professores para a relevância das questões relacionadas com a utilização da internet³⁴¹, mas seja ela própria promotora de formação específica junto dos pais em relação a esse domínio³⁴². Os pais devem ser levados a refletir sobre o tipo de mensagens e valores incorporados nos diversos conteúdos³⁴³, se desejam que os seus filhos os adotem para a sua vida

³⁴¹ O Programa para uma Internet mais segura da Comissão Europeia está a financiar a criação de nós nacionais em 16 países europeus, visando a sensibilização para os desafios e riscos da Internet. Na comemoração do Dia para uma “Internet mais Segura” realizado no dia 7 de Fevereiro de 2006, a temática eleita foi a “Ética na Internet”. Em Portugal, o nó nacional *Seguranet* decidiu lançar um concurso para as escolas básicas e secundárias, sob o tema: *Net + segura - uma ética para navegar e comunicar!* (ver www.crie.min-edu.pt).

³⁴² Consideramos ainda plausível e pertinente a realização, antes do início efetivo do ano letivo, de formação e sensibilização abordando temáticas sobre a NEC e incentivando à colaboração ativa. Igualmente, recomendamos a existência regular de ações de formação e módulos específicos realizados por pessoas idóneas na própria Escola (em instalações apropriadas e condignas) dirigidos aos encarregados de educação. A Escola deve reiterar e preocupar-se em informar e sensibilizar os pais em relação a estes tópicos. Muitas famílias agem de uma forma sincera e visando o melhor para os seus descendentes, pensando que aquilo que fazem e deixam fazer, é o melhor para a construção da felicidade dos seus.

³⁴³ Pensamos que é importante os educadores (Escola e Família) estarem bem conscientes do tipo de exposição que um aluno tem em relação aos *media*. Nesse sentido pode ser efetuada uma pesquisa de carácter opcional e voluntária baseada nas seguintes

e se podem investir melhor o seu tempo em atividades que contribuem para o seu crescimento como pessoas. Eis alguns princípios que podem ser adaptados às especificidades familiares (horários dos membros da família, idades dos filhos, maturidade dos mesmos, etc.) (baseado em Lickona, 2004):

1. Os *media* são perspetivados no sentido de promover a vida familiar e os bons valores; não devem ser negligenciados conteúdos que sejam antagónicos aos valores ou desestabilizem a harmonia familiar.
2. Cabe aos pais estabelecerem orientações que incluem o acesso e o horário, particularmente em períodos particulares. Os pais devem estar disponíveis para debater, explicar, ajudar a problematizar diversas situações, estimulando gradualmente o pensamento crítico e a maturidade.
3. Ver televisão, jogar, surfar na *internet*, não devem ser considerados acontecimentos regulares, rotineiros e exclusivamente individuais. Assim sendo, em alguns períodos, os *media* estão silenciosos no lar e dá-se prioridade a atividades em família (como por exemplo, a leitura em conjunto).

A Escola, além de interpelar a Família para um envolvimento mais sério em termos reais, rejeitando uma atitude paternalista nefasta, deve ser a primeira a sensibilizar e a ajudar em inúmeras áreas importantes no que concerne ao desenvolvimento pessoal e social dos mais novos³⁴⁴. E como já vimos, esse esforço não deve ser protelado ou iniciado quando os alunos estão a terminar o terceiro ciclo, mas iniciado o mais cedo e da melhor maneira possíveis.

7.6. Algumas notas sobre Liderança

Um dos aspetos que consideramos cruciais para a concretização das propostas apresentadas, é a existência de uma liderança local comprometida com o desenvolvimento do carácter dos alunos. O exercício desta liderança deve ser forte, ativo e esclarecido, sem complexos do passado (por exemplo, distinguindo autoridade e autoritarismo), condições necessárias para inspirar, motivar, supervisionar e delegar. Acima de tudo, há a necessidade de haver coragem e determinação em agir sobre a realidade, e a partir dela gerar processos consensuais de crescimento e melhoria, à luz dos propósitos gerais consignados no nosso

questões (baseado em Lickona, 2004): a) quais são as tuas preferências em relação a televisão/música/videojogos/sítios da internet?; b) como é a acessibilidade de cada um deles?; c) quanto tempo passas diariamente com cada um?; quando realizas atividades escolares tens algum deles ligado?; d) quais são as restrições estabelecidas em termos de conteúdo e em termos de tempo, em cada um deles?

³⁴⁴ A Escola pode ainda desenvolver uma lista de recursos e leitura aconselhada sobre a educação do carácter e partilhá-la com os pais. Os encarregados de educação teriam acesso à biblioteca da Escola, onde poderiam requisitar livros com uma moral sólida que fossem indicados para ler em casa em contexto familiar e assim enriquecer o próprio *ethos* familiar, como ainda reforçar a ação da Escola. Nesse sentido, pode-se também aproveitar os trabalhos de casa para que estes possam ser feitos com a intervenção parental, estabelecendo-se um elo de ligação entre a Escola e a Família (Lickona, 1991, 2004). Relativamente às reuniões mais de cariz formal que a Escola apela à participação dos pais, deve-se responder as seguintes questões e tentar colmatar os obstáculos respetivos: a) o que pode fazer para aumentar o comparecimento dos pais nas reuniões de pais? b) análise dos horários das reuniões e a maneira como são anunciadas. O que está a ser feito para alcançar os pais que nunca comparecem? Algumas medidas de índole mais prática podem passar pelo atendimento aos pais ao fim da tarde ou mesmo à noite, o estabelecimento de uma linha telefónica aberta para os pais providenciada pela própria Escola e um Boletim para os pais. A Escola pode incentivar os encarregados de educação ou familiares próximos, a poderem visitar o estabelecimento durante o dia (se possível, tomar uma refeição). Quando os alunos veem pais na escola isso envia uma mensagem relativamente às suas prioridades, os pais têm um conhecimento mais pleno da atmosfera dos espaços exteriores, e certamente potencia um efeito dissuasor de condutas inapropriadas e um efeito responsabilizador por parte dos membros da comunidade educativa.

enquadramento normativo e constitucional, no que diz respeito à FPS das novas gerações. A destreza interpessoal da liderança é fundamental, num pano de fundo lesto em rotular atitudes como tendo tiques de autoritarismo e onde a análise dos interventores educativos ora acentua um prisma social, moral ou psicológico. Conforme oportunamente analisámos, com base nos dados empíricos, a liderança deve mobilizar a comunidade educativa em torno do projeto educativo, ter um fio condutor (E6), ser um agregador ao nível da articulação entre os diferentes grupos (E2), combatendo a ideia do que é de todos, não é de ninguém. Aliás, a esse respeito, uma das áreas que requer apoio, supervisão e avaliação, é o desafio de cada área do saber estar, de facto, a realizar a infusão curricular dos valores sublinhados pelo Projeto Educativo da Escola. Uma das preocupações centrais no exercício da liderança é não deixar que a expressão cunhada no contexto britânico a propósito da implementação da Educação para a Cidadania, *em todo o lugar é frequentemente ou pode significar em nenhum lugar*, se torne um traço distintivo da real vivência educativa em prol dos valores. Não se trata de uma sindicância, mas de levar a sério e ser consequente com aquilo que é postulado em termos de currículo pretendido e de se reconhecer a exigência da tarefa. Outra área onde a sua ação é crucial é o relacionamento entre a instituição Escola e a Família, zelando, por um lado, pela dignidade, pelo dever e oportunidade dos encarregados de educação intervirem, e, por outro lado, pelo exercício condigno e legitimado das valências escolares, em particular das tutorias individualizadas.

No que concerne à formação e motivação dos educadores, a liderança deve zelar para que todos os adultos do estabelecimento se sintam implicados no esforço educativo e, acima de tudo, tendo em conta os resultados que pudemos ter, interpelar continuamente o currículo percecionado à luz de todas as implicações do currículo pretendido. Uma última palavra relativa à delegação. A esse respeito, parece-nos que a partilha de responsabilidade de liderança com outros é crucial e humanamente requerida, no sentido de se desenvolver uma liderança intermédia, que se aproprie de forma igualmente intensa das linhas mestras do ideário educativo definido na esfera cívico-moral e, assim, haver condições objetivas de apoiar as inúmeras facetas da vivência escolar.

7.7. Síntese do capítulo

Os desafios colocados hoje à Escola Portuguesa são imperativos sérios ao Estado e à sociedade civil. Apesar das medidas apresentadas poderem ser concretizadas nos estabelecimentos de ensino, não nos podemos esquecer que a Escola depende em larga escala das próprias estruturas constituintes do sistema educativo. Qualquer reestruturação da Escola, por bom que seja em si mesma, necessita de uma estruturação congruente e facilitadora do sistema educativo propriamente dito, com realce para a administração da educação (Patrício,

1993). Algumas propostas e implicações estão dependentes e condicionadas por um enquadramento legal, o qual a Escola deve respeitar em vários domínios.

Algumas propostas e recomendações poderão ser consideradas ingénuas ou utópicas. Acreditamos contudo, que a aventura educativa deve radicar em utopias que mobilizem esforços, saberes e competências, as quais, na sua coesão dinâmica e interdependente, constituam a força necessária para fazer funcionar a alavanca em prol de uma Escola mais ética e humana, onde o Ser o Saber sejam perspetivados juntamente com excelência, rigor e verdade. Estamos cientes das dificuldades, mas não da impossibilidade *de facto*, das propostas enunciadas neste capítulo, desde que se empenhe todos os recursos e valências possíveis na consecução do que se pretende realizar, em particular salvaguardando a qualidade axiológica do educador. Trata-se de uma utopia realista (Rawls, citado em Pureza *et al.*, 2001). Foi com esse intento que este capítulo surgiu.

A Escola deverá fazer tudo aquilo que estiver ao seu alcance, para ser um contributo objetivo e válido no desenvolvimento moral dos alunos, reconhecendo-os sempre como pessoas merecedoras de todo o esforço e dedicação das mais variadas valências educativas. Em última análise, mesmo em circunstâncias turbulentas e instáveis, mesmo identificando a sua insularidade nesse projeto, cabe-nos assumir a importância do papel da Escola, como veículo para a formação de uma cidadania plena, consistente e enformada por um núcleo basilar de valores. Essa é a sua fidelidade à sua inerente vocação humanizadora.

CONCLUSÃO

Com efeito, se todos (*omnes*) fossem doutos em tudo (*omne*) tornariam todos universalmente (*omnino*) sábios, e o mundo ficaria cheio de ordem, de luz e de paz.

(Coménio, Pampaedia)

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

(Freire, 1996)

It is not the brains that matter most but that which guides them—character.

(Fyodor Dostoyevsky)

O educador é um indutor axiológico. Ou ele próprio tem elevada qualidade axiológica ou o processo de indução axiológica falha irremediavelmente.

(Patrício, 1993)

Sinopse das respostas às questões de investigação

O objetivo central desta investigação é compreender melhor como o sistema de ensino público português, na atual conjuntura portuguesa, pode promover nos seus alunos o desenvolvimento de um carácter responsável, com respeito pelo próximo e solidário. Tendo percorrido as várias etapas da nossa investigação – estudo documental extensivo, dois estudos de caso nas suas várias vertentes – é o momento de retomar as questões iniciais de investigação e procurar sintetizar, nas suas linhas essenciais, os resultados a que o conjunto dos patamares da análise que empreendemos, sintetizados em cada uma das secções respetivas, nos permitem chegar. Realmente, a investigação empreendida em dois estabelecimentos de ensino, além de retratarem a dinâmica da sua conceção e práticas, relativamente à Formação Pessoal e Social (FPS) dos alunos, suscitaram facetas relevantes para o enriquecimento da temática, de forma a endereçar melhor o problema global proposto.

Retomando novamente as questões de investigação:

1. Quais são os principais eixos e dimensões teóricas e metodológicas da Nova Educação do Carácter? A NEC é uma abordagem doutrinadora?
2. Como tem evoluído o quadro normativo, relativo às políticas e diretrizes no âmbito da formação pessoal e social dos alunos no sistema educativo português?
3. Em que medida as qualidades humanas do Respeito, Responsabilidade e Solidariedade são valorizadas e percebidas pelos membros da comunidade educativa?
4. Quais são as principais estratégias e atividades utilizadas na promoção das qualidades humanas?
5. Em que medida a abordagem é transversal e compreensiva?
6. Quais são as implicações e recomendações derivadas dos resultados de todas as questões de investigação precedentes, em particular para a potencial introdução de programas de educação de carácter no ensino básico público?

De seguida apresentamos a sinopse das principais ideias resultantes do estudo empreendido para cada uma das questões acima enunciadas.

Sinopse da primeira questão

Relativamente à primeira questão, os dois propósitos centrais que nos propusemos contemplar foi compreender a abordagem da Nova Educação do Carácter, quer no plano conceptual, quer no plano metodológico e operativo. A formação do carácter é um projeto ancestral que chegou ao limiar de um novo milénio com um interesse acrescido e renovado no contexto norte-americano. Durante as três décadas do movimento (desde 1980) as questões sobre a sua efetividade têm sido colocadas. Apesar das reservas que têm que ser observadas existem hoje indícios positivos em relação à sua eficácia num horizonte temporal médio.

No que concerne aos domínios conceptual e metodológico da NEC, referimos que o carácter engloba dinâmica e interdependentemente os aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais da moralidade. Inclui desse modo os aspetos inter e intra pessoais do funcionamento moral, realçando os aspetos intrapsíquicos que lidam com a conceção de uma pessoa e de uma vida boa. A NEC articula-se em torno do magno objetivo do desenvolvimento da virtude, expressão da excelência humana, a qual conjuga dialeticamente a faceta moral e performativa, em prol da construção de uma Comunidade Ética de Aprendizagem. O desenvolvimento do carácter e a aprendizagem académica apresentam-se como vetores não mutuamente exclusivos mas inteiramente complementares. Apesar da panóplia de acervos e traços de carácter que um determinado estabelecimento educacional pode adotar, o Respeito e a Responsabilidade emergem como virtudes relevantes, quer pela sua natureza estruturante no domínio do desenvolvimento pessoal e social, quer pela sua natureza cardinal em relação às demais virtudes.

A virtude no plano educacional, desenvolve-se e evidencia-se na vida de uma pessoa através da realização repetida e sistemática, do hábito, do contacto com os bons exemplos, com a leitura de grandes obras e com a intimidade com modelos, assente num paradigma progressivo e sustentado. Não basta ter um clima de reflexão e que apele à dinâmica cognitiva, mas o recurso pedagógico da Exortação, Envolvimento e Exemplo devem ser contemplados, assim como o *Ethos* e as Expetativas de Excelência. Além da defesa de determinado conjunto de valores, os pais, educadores, trabalhadores não docentes da escola e comunidade surgem como interventores decisivos em todo o processo educativo. Na pluralidade de interventores, almeja-se um projeto sustentado e gradativo, persistente e penetrante, numa dinâmica de parceria, reciprocidade e complementaridade. A Escola deve esforçar-se para ser uma comunidade tal onde as diversas virtudes sejam modeladas, esperadas, estudadas, refletidas, salientadas, celebradas e continuamente praticadas no quotidiano escolar. Em termos globais, a NEC é uma abordagem que faz justiça à tripla noção holística das importantes *nuances* contidas nas expressões Educação do Carácter, Educação para o Carácter e Educação com Carácter. Os três eixos destacam a validade e a essência não relativa do carácter, tendo valor intrínseco na proposta humana que encerra (do Carácter), a meta e o consequente esforço educacional e pedagógico deliberado e concertado da Escola para alcançar determinados patamares de excelência no domínio moral (para o Carácter), e, por último, sublinha o eminente meio através do qual os objetivos podem ser alcançados – somente instituições socializadoras permeadas elas próprias de Carácter (com Carácter), com especial atenção aos docentes e família, estarão aptas para o fazer.

No que concerne à problemática do doutrramento, à luz do enquadramento conceptual (no plano das intenções, da metodologia, dos conteúdos, dos resultados e também da orientação moral), ponderados os pressupostos e as linhas orientadoras da NEC, na sua dimensão teórica, e contrastando-a em aspetos nucleares com as aparentes similitudes com a formação do carácter protagonizada no Estado Novo, não consideramos nem adequada, nem bem fundamentada a acusação de doutrinação dirigida à recente abordagem renascida no contexto do ensino público norte-americano, que inevitavelmente transporta uma carga pejorativa no plano das intenções e dos meios utilizados. Quando caracterizamos a instrução moral diretiva como doutrramento estamos a trivializar o significado do doutrramento, assumindo que afinal todo o ensino moral diretivo detém os mesmos métodos, intenções e resultados. Se considerarmos apenas o critério-conteúdo como condição suficiente, temos que reconhecer que é uma abordagem doutrinadora, na medida que sustenta um corpo doutrinário mesmo que seja minimalista, como é o caso de algumas propostas específicas no seio do movimento da formação do carácter que salientam apenas um número reduzido de valores. Não estamos a sugerir que as abordagens associadas ao movimento da NEC nunca incorram em situações de manifesto doutrramento, mas apenas estamos a afirmar que a séria acusação que é feita é mais fraca do que normalmente é assumido. A pedagogia *pós-kohlberguiana* da NEC possui aspetos distintos dos modelos criticados pelo próprio Kohlberg (até certa altura) e no contexto português por vários autores – isto é, a vinculação quase plena da NEC a um paradigma comportamentalista, assente numa pedagogia compulsivamente orientada para uma conformidade, estruturada em padrões de conduta impostos acriticamente e coercivamente. A NEC não deverá ser confundida com o doutrramento, sem ter em consideração os contornos concretos da sua expressão didática, pedagógica, humana e organizacional.

Assim sendo, julgamos que não existem razões suficientes para que a abordagem da NEC seja considerada moralmente censurável ou em conflito com o desenvolvimento da autonomia desejável das gerações mais novas. Parece-nos que a crítica surge, mais por receios (perfeitamente legítimos no contexto português, cf. já sublinhámos) e por motivos ideológicos, do que emanada de uma imparcial análise e argumentação sustentadas. Reconhecemos a plausibilidade de existir um constrangimento ideológico que permeia presentemente a esfera educativa ao nível decisório e ao nível operativo, particularmente nas questões concernentes à moralidade dos alunos. O perigo é a paralisia do empreendimento educativo, não se configurando desse modo um *chão comum* de cidadania, essencial para o investimento da Escola, como um contribuinte ativo e qualitativamente dotado para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

Sinopse da segunda questão

Estamos também em condições de responder à segunda questão de investigação deste trabalho, onde inquirimos sobre as diretrizes e o enquadramento das políticas educativas em prol de uma intervenção na formação do carácter dos alunos. De seguida, enunciamos alguns contributos para a constituição da genealogia histórica interpretativa, que desde 1986 enforma as políticas educativas em torno da Formação Pessoal e Social.

A reforma educativa dos anos 80 e 90 contemplou claramente a preocupação em relação ao domínio da formação pessoal e social dos alunos. Podemos dizer que tem existido consonância entre CRP, LBSE e os demais normativos subsequentes que concretizaram as linhas orientadoras globais incluídas no quadro legal da Lei de 1986, no sentido de conceder diretrizes e ao definir estruturas educativas em prol da FPS. As políticas educativas são consonantes na medida em que, tanto a CRP, LBSE e demais documentos consagram explícita, notória e reiteradamente a responsabilidade da Escola em providenciar de forma gradual, sistemática e compreensiva a formação pessoal e social dos alunos.

Globalmente, desde 1986, tem sido defendido a existência de um tempo próprio destinado ao DPS e à Formação Cívica, em complementaridade com a dimensão transdisciplinar da Formação Pessoal e Social e Educação para a Cidadania. No entanto, têm existido *flutuações* no que concerne ao plano da concretização da FPS, potencialmente inibidoras desse desenvolvimento almejado – que a Escola seja um centro de aprendizagem ética para todos os que nela interagem.

O debate tendeu a polarizar-se, assumindo-se posições maniqueístas, por vezes pouco elucidadas e eivadas de premissas e receios ideológicos. Por um lado, era apontada uma posição conservadora, diretiva, doutrinadora, fomentadora da moralidade heterónoma, promotora de uma metodologia inculcadora e com claras associações à religião. Por outro lado, um projeto emancipador, liberal, promotor de autonomia, profissional, na linha do que mais de moderno se está a fazer no campo educacional. Parece-nos que o debate em Portugal ainda não passou da fase de colocar as duas posições em aguda oposição, como se fosse de todo impossível reconhecer simultaneamente a capacitação nos conteúdos e também nos processos, como metas válidas no processo educativo. Essa polarização esteve também bem visível na Revisão Curricular realizada pelo governo de coligação do PSD-CDS com a determinação da não obrigatoriedade da Formação Cívica, marcando assim uma descontinuidade abrupta da política educativa, desenvolvida pelos governos socialistas nos últimos anos do ensino. Se a captura da concretização curricular pela ideologia política, for de facto uma realidade, estamos perante uma dificuldade estrutural séria (devido ao ciclo rotativo na governação política), na condução e manutenção de uma política consentânea e credível em matéria de FPS em Portugal.

Outra marca distintiva deste processo é o seu carácter peculiar e paradoxal. O processo da FPS no nosso sistema educativo, gerou-se no meio de um quadro difuso onde conceptual, operativa e metodologicamente, eclodiram posições diferenciadas geradoras de situações peculiares. Recorde-se, por exemplo, as oscilações e ênfases variadas na própria substância diretiva (e.g., axiológico, psicológico, social) e as leituras antagónicas perante o mesmo normativo, traduzindo por parte dos inúmeros intérpretes envolvidos, aquilo que designámos por hermenêutica subjetiva. Também notámos aquilo que designámos a diluição progressiva do eixo axiológico na sua vertente moral e ética. Não tem sido certamente um trajeto linear, bastando recordar a ênfase que o DL de 1989 concedeu à esfera dos valores espirituais, morais e cívicos, num paradigma de reflexão e interiorização. Nos anos seguintes, o desenho curricular e a metodologia do DPS relevaram uma direção diferente. O documento de política educativa relacionado com as ACND de 2008 reflete marcadamente esse distanciamento. Com a tónica na qualidade das aprendizagens, normalmente tratadas de forma independente da esfera cívica e moral, sem um corpo docente devidamente preparado e motivado, num pano de fundo que empola o sucesso académico nas matérias disciplinares, tende a enfraquecer, o empreendimento consciente e estruturado da Escola no desenvolvimento integral das novas gerações.

O balanço das políticas educativas, à luz da Educação do Carácter como estratégia de educação pessoal e social, aponta para uma não existência de uma linguagem coerente que tenha permitido uma descrição dos valores e do próprio desenvolvimento do carácter nas escolas portuguesas. Os objetivos específicos no plano moral não são muito claros, e em geral o discurso em relação à formação do carácter tem sido paulatinamente empobrecido. Tendo em consideração os objetivos, as metas da escolaridade e a introdução da Educação para a Cidadania em 2001, entendida transversalmente e os espaços curriculares privilegiados para tal, existe espaço para a consideração do desenvolvimento do carácter, mas de facto não tem existido nenhum acordo fundamental concernente à sua justificação e conteúdo. Nos documentos educativos oficiais não existe uma definição consistente do que significa a formação do carácter. Contudo, há uma ênfase no papel da escola no desenvolvimento cívico e moral, havendo claramente qualidades humanas explicitamente invocadas (autonomia, responsabilidade, solidariedade e liberdade), sugerindo que o modelo de educação moral, no âmbito das linhas mestras contidas no enquadramento normativo oficial, tende a incluir alguma forma de educação do carácter.

A nossa análise sugere-nos que o processo de implementação e desenvolvimento da FPS no contexto do Ensino Básico público, tem sido moroso e polarizado, eivado de resistências ativas e passivas, detentor de peculiaridades e antinomias internas. O pilar axiológico tem perdido a primazia, remetendo a expressão “formação do carácter” presente na LBSE para uma

reminiscência histórica dissociada da atual realidade educativa e das preocupações manifestas ao longo do tempo. Mantendo-se os traços dominantes que focámos (dificuldades, ambiguidades e perplexidades), não se augura um futuro promissor, particularmente na consecução da meta pedagógica, expressa no texto fundador da LBSE, de contribuir para a formação de cidadãos livres, autónomos, responsáveis e solidários. Apesar da área de FPS ter surgido em 1986, o Ensino Básico público ironicamente reflete, no domínio da NEC, uma natureza embrionária.

Sinopse da terceira e quarta questão

Visámos também, em terceiro lugar a caracterização e compreensão dos elementos constitutivos em termos de política educativa (políticas, estratégias e atividades) do currículo formal, informal e do currículo oculto, que concorrem para um projeto educativo direcionado para a formação do carácter. Especificamente procedemos à caracterização e análise das perceções dos interventores educativos relativamente à conceptualização das principais qualidades humanas (respeito, responsabilidade e solidariedade), bem como das estratégias e atividades conducentes a esse esforço educativo. Assim respondemos à terceira e quarta questão de investigação.

A missão da Escola surge de forma inalienável vinculada à formação no sentido integral dos mais novos. Políticas, perceções e um certo número de diretrizes específicas e práticas vão nessa direção. Relativamente à conceptualização das qualidades humanas, dos traços de carácter valorizados e transmitidos, na vertente pessoal, emergiram a Verdade e a Responsabilidade. A Verdade dependeu essencialmente da ideia de humildade, como dimensão interiorizada da impossibilidade de consistentemente proceder de uma forma moralmente plena (exercício da honestidade consigo próprio). A Responsabilidade articulou-se em torno do cumprimento de deveres académicos e a necessidade de uma adequada gestão de prioridades. A sua desejável interseção entre o carácter moral e performativo não ocorreu de forma clara, negligenciando por exemplo a coragem moral. Por outro lado, a fundamentação da Responsabilidade, não contemplou, por exemplo, em referir o carácter instrumental da formação, como meio de construir um mundo melhor, e proporcionar um melhor serviço aos outros. Na vertente social, surgiram de forma nítida, a indicação das virtudes da Solidariedade e o Respeito. O primeiro traço funde-se na generosidade, deixando o Respeito vincular-se à obediência e à tolerância manifestas, acentuando desse modo uma dinâmica assimétrica/hierárquica e horizontal respetivamente. Todavia, a virtude do Respeito, deve depender fundamentalmente do reconhecimento na atribuição de honra e valorização em relação a alguma coisa, onde se destaca o reconhecimento da dignidade e valor da pessoa humana, base estruturante para a fundamentação axiológica da ação humana.

Assim, no epicentro da cidadania almejada, foi bastante valorizado o trinómio Respeito-Responsabilidade-Solidariedade, não tendo havido desenvolvimentos substantivos em relação a outros valores, excetuando a dimensão da Verdade, relevando a atualidade dos mesmos na Escola contemporânea. Claramente, na literatura relativa à abordagem da Nova Educação do Carácter, essas quatro virtudes são reconhecidas como traços de carácter indispensáveis na formação humana de qualquer aluno.

As qualidades humanas emanadas da investigação empírica, encontram legitimidade não só constitucionalmente, mas também correspondem quase na totalidade, nas facetas enfatizadas pela LBSE, onde cinco dos seus princípios gerais (artigo 2º), dos quais três (3, 4 e 5), referem a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, e o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, do respeito pelos outros, do espírito crítico e da capacidade e vontade para a transformação social (Lei de Bases). Assim, assinala-se uma realidade congruente, entre os princípios emanados pela Constituição e Ministério da Educação e as orientações das escolas pesquisadas em determinados aspetos que referimos, bem como, pudemos já constatar-lo, na voz dos educadores e alunos que foram entrevistados.

Relativamente à ação da comunidade educativa, considerando as várias estratégias e metodologias aplicadas no desenvolvimento do carácter, duas grandes dimensões englobaram facetas diferenciadas, quer pela especificidade da intervenção num determinado contexto do estabelecimento, quer pelos interlocutores envolvidos. Na dimensão pastoral, analisámos várias estratégias, a saber: uma conducente à reflexão diária na sala de aula (“*Bom-Dia*”), uma promotora da interação entre aluno e educador e ainda a área das parcerias externas, concretizadas através das campanhas de serviço. Na vertente estratégica e organizacional, a ação da liderança e a gestão disciplinar, ajudaram-nos a compreender melhor o desenvolvimento do governo da Escola nesses pontos em particular. Em segundo lugar, ainda nesta vertente, as considerações do currículo formal, endereçando globalmente as questões da transversalidade e a articulação entre educadores, permitiram captar elementos importantes da gestão pedagógica do currículo, nomeadamente a consistência entre os elementos envolvidos. Por último, a articulação da Escola com a Família denunciou desafios acrescidos aos objetivos na área da formação moral, tendo-se manifestamente distanciado de um modelo concertado e harmonioso.

Finalmente, eis alguns apontamentos que se nos afiguram relevantes. Não nos foi possível estabelecer com clareza a compatibilidade entre as estratégias e os valores salientados. De certo modo, em maior ou menor grau, qualquer estratégia pode ser utilizada para promover um determinado valor, mas essa explicitação não foi evidente nos diversos dados empíricos. Por exemplo, como a humildade e a tolerância são *trabalhadas*? Outro aspeto, agora ao nível do espectro da moralidade, questiona em que medida a dimensão emocional é valorizada e

integrada intencionalmente na ação escolar. Por último, também registámos a não referência nos discursos e práticas de aspetos específicos presentes no currículo enunciado (Escola *Ómega*), como foi o caso das duas *violetas* maristas (modéstia e simplicidade), o que evidencia não somente uma dissonância, mas uma omissão clara e desejável na conjugação harmoniosa entre o currículo pretendido e o currículo percecionado/implementado.

Sinopse da quinta questão

A quinta questão de investigação remeteu-nos para a consideração da transversalidade e do carácter compreensivo da ação em contexto escolar em prol da formação pessoal e social dos alunos.

Com base na análise empírica realizada, constatámos que a infusão curricular de valores é quase inexistente. As planificações a que tivemos acesso, os projetos curriculares de turma e os conteúdos incorporados nos manuais adotados, denunciavam já essa ausência de objetivo ao nível curricular. No plano do currículo formal, as evidências de transversalidade, ao nível das práticas, foram muito superficiais e descontínuas em ambos os estabelecimentos de ensino estudados, sendo esse quadro percecionado natural e assumidamente pela maioria dos diversos interventores educativos como resultado de contingências e limitações naturais do sistema curricular. As observações no contexto de aula, cruzadas com as entrevistas, indiciam claramente uma tendência de não capitalizar os ramos do saber em questão, apesar das potencialidades evidenciadas, quer no domínio da língua portuguesa, quer na área da matemática, quer no domínio cívico, para uma preocupação centralizada no foco da educação para a cidadania enfatizado neste trabalho e que suplantasse aquilo que é inerente a toda a dinâmica do relacionamento pedagógico – a dimensão minimalista do eixo didático-humano.

No que respeita, ao que poderíamos designar uma *transversalidade espacial*, onde contemplamos o que sucede no contexto de sala de aula, mas também nos demais espaços físicos da escola (centros de recursos e recreio, por exemplo), temos algumas evidências, particularmente verificadas numa das escolas, que estamos perante espaços que são alvo de preocupações diferenciadas e onde a articulação e consistência da ação educativa entre funcionários e docentes não é suficientemente robusta e harmoniosa. No contexto de sala de aula, apesar da turbulência evidenciada e dos decorrentes riscos para a própria consecução do processo pedagógico, existia um zelo e uma preocupação constante por parte do docente, em criar e manter uma atmosfera pautada por valores determinantes (respeito e responsabilidade, por exemplo). Fora do micro-contexto de sala de aula, sem a existência desse objetivo de aprendizagem formalizada, sem um responsável e supervisor direto dos alunos, essa preocupação caracterizou-se mais pelo distanciamento, pela não intervenção e pela cumplicidade,

quer por parte dos funcionários, quer também pelos docentes que de uma ou de outra forma também marcam a sua presença (ou melhor, expressam uma passagem em trânsito expedito nos espaços exteriores à sala). Perante um quadro desses, não foi totalmente estranha a tónica de uma certa anomia, gradualmente perspectivada como traço normal do quotidiano escolar. Mesmo no estabelecimento onde a pedagogia da presença é um baluarte pedagógico na filosofia educativa, as dificuldades de implementação efetiva foram evidentes. Ao nível das práticas e das perceções, pautou-se mais pela manutenção de um sistema seguro e ordeiro (realidade também evidente no contexto de sala de aula), rapidamente interventivo quando determinada ocorrência anómala se verificava.

Resumindo, podemos afirmar que a transversalidade (entendida em sentido lato), eixo presente desde 1989, no contexto das políticas educativas em Portugal em prol da FPS, entendida à luz da abordagem da NEC e dos dados empíricos obtidos, tende a caracterizar-se por um misto de retórica e desvalorização. No plano curricular formal a sua importância é diminuta, tendo em consideração os objetivos de índole propriamente académico, com particular acuidade ao nível do 9º ano de escolaridade, expressos quer no cumprimento do programa, quer nos subsequentes resultados ao nível da avaliação externa através de exames nacionais. No plano espacial, apesar da importância e do diagnóstico atribuídos, não raramente depreciativo, o imobilismo e o distanciamento foram facetas caracterizadoras, ao invés da construção dinâmica e quotidiana de uma comunidade onde os adultos educadores cruzam natural e intencionalmente as vivências dos alunos em qualquer espaço físico do estabelecimento de ensino. Assim sendo, o relacionamento pedagógico converge para a sua dinâmica no contexto de sala de aula e não se perspetiva além disso, além do vínculo entre aluno e professor de uma determinada matéria em sala. As aprendizagens no seio da escola, no quotidiano escolar, são eminentemente de teor técnico-científico, onde a intencionalidade em contexto de sala assume a sua expressão máxima, relegando em geral as aprendizagens do domínio moral e cívico para um plano secundário e pouco expressivo.

Além das considerações já feitas, assistimos também a uma naturalização do hiato entre o currículo pretendido e o currículo percecionado por parte de alguns educadores. As práticas não são condizentes com determinadas convicções expressas ao nível das representações, e elas próprias, de uma forma natural não fazem justiça ao currículo pretendido. Também pudemos aperceber-nos que o currículo oculto tem efeitos antagónicos, onde instrumentalmente são utilizados dimensões que numa primeira análise são elementos positivos - procedimentos tais que, realizados ao longo do tempo e conjugados com determinadas variáveis, transportam em si mesmos, a antítese formativa relativamente ao que inicialmente visavam contribuir. Finalmente, constatámos a existência de forças externas à Escola, no seu esforço em prol da FPS,

nomeadamente expressas na delegação ostensiva e *confrontacional* por parte da Família. E também não nos podemos esquecer do malefício decorrente de se ter uma análise e visão do passado, que redundava no aprisionamento irracional do presente em matéria efetiva de desenvolvimento humano em contexto escolar (a recorrente questão do doutrinação), sob a égide paradoxal da capa da liberdade exercida em pleno. Existem porventura, demasiadas fissuras em termos de consistência e de congruência, que reduzem substancialmente o impacto desse programa concreto, ao nível do desenvolvimento do carácter das novas gerações.

Neste trabalho, relativamente aos desígnios consagrados no currículo pretendido, notámos que também não são plenamente concretizados no plano das práticas, implicando decorrentemente uma minimização no plano do currículo conseguido, situação que pensamos ser digna de menção. As escolas pesquisadas, particularmente devido à sua identidade distinta, têm ambas exigências diferenciadas ao nível do currículo desejado no plano da formação pessoal e social (o lema da Escola *Ómega* é elucidativo dessa fasquia dissemelhante). Na análise (limitada) que empreendemos, foi visível não somente a discrepância entre expectativa e realidade em ambas as escolas, mas também que esse fenómeno na Escola *Ómega* é maior daquele que se regista na Escola *Alfa*, cujo esforço e zelo global na concretização da FPS é menor e menos conseguido, pelo menos a determinados níveis. Por um lado a existência, entre escolas, de um diferencial menor, entre o currículo pretendido e implementado, não implica necessariamente maior qualidade no que se faz. E, por outro lado, fazer melhor do que outro estabelecimento, não significa uma maior aproximação e satisfação das metas pretendidas. Portanto, a análise da consistência, da dimensão transversal e compreensiva, decorrente da ponderação e articulação das diferentes valências e atores passíveis de serem incorporados numa estratégias de educação pessoal e social, com base na realidade empírica estudada, só poderia ter um cunho globalmente pouco robusto, à luz das expectativas da abordagem da NEC.

Sinopse da sexta questão

Finalmente, satisfazendo a última questão de investigação, identificámos algumas propostas de intervenção concretas para o sistema educativo público no domínio da Educação para a Cidadania perspectivada à luz da formação do carácter. Essas propostas e recomendações fundamentaram-se na análise e argumentação tida ao longo do estudo realizado até este momento. Em primeiro lugar, tivemos uma proposta para a gestão curricular em prol de uma efetiva Educação para a Cidadania. Seguidamente, salientámos a necessidade de criar tutorias individualizadas para todos os alunos. Em terceiro lugar, reforçando um dos aspetos salientes em todo este trabalho como fator relevante no processo e no sucesso de uma política educativa que visa objetivos particulares em qualquer dimensão humana dos alunos, focámos na formação

de educadores, à luz de uma cidadania enformada pela formação do carácter. Por último, apresentámos ainda uma secção sobre algumas iniciativas relacionadas com o principal parceiro da Escola em matéria de FPS, a Família. Algumas recomendações foram apresentadas, as quais poderão ser possibilidades de enriquecimento, de prevenção e de resolução face a alguns aspetos pertinentes que caracterizam essa parceria complexa entre Escola e Família.

Síntese conclusiva do Estudo

Estamos inclinados a propor, que esta tese tem caminhado gradualmente para a assunção de uma condição necessária basilar: a necessidade essencial do carácter do educador e da sua vocação educativa em prol do desenvolvimento pessoal e social dos mais novos. Quando nos debruçámos sobre o exercício da pedagogia da presença, sublinhámos a necessidade de haver um perfil vocacionado para essa dinâmica pedagógica, que mais do que tudo visa influenciar, desafiar e impactar outras vidas no domínio das suas referências interiores. Quando questionámos sobre a garantia de cada docente procurar, no seu campo de intervenção, curricular e humana, exercer uma postura interventiva, mais uma vez aludimos concretamente à qualidade axiológica do docente (formação, motivação endógena e zelo). Quando refletimos sobre o perfil do adulto envolvido no processo de mentoria, nos moldes que focámos, reconhecemos a exigência em relação ao perfil axiológico. Até onde nos pudemos aperceber, constatámos ainda um ímpeto motivacional individual resignado e enfraquecido, que não contribuiu para um envolvimento dinâmico, consistente e intencional. A intencionalidade educativa revelou-se fraca no plano da formação do carácter, manifestas na dimensão compreensiva e transversal da dinâmica educativa.

A insuficiência normativa claramente visível no nosso contexto desde 1986, quer expressa ao nível das políticas educativas emanadas pela tutela ou das orientações de estruturas agregadoras, quer seja consubstanciada localmente nos documentos orientadores de cada estabelecimento de ensino (Projetos Educativos e Regulamentos Internos), a inanidade operativa dos espaços opcionais ou mesmo obrigatórios que se consideram privilegiados, o desejo e os discursos de intenção das lideranças, remete-nos para o estatuto crucial da qualidade axiológica do educador, eixo determinante para a mobilização individual e para a intencionalidade imprescindível, bem como para a existência de uma efetiva transversalidade curricular e também espacial, e compreensiva. O papel do docente como instrumento formativo encontra nos dias de hoje, além de todos aqueles elencados até este momento, desafios endógenos acrescidos, dado o desânimo, desgaste e mesmo revolta sentidos pelos professores.

É assim necessário adequar o perfil do docente à natureza do projeto educativo. Sabemos que, é na medida que essa harmonia se concretiza, que as intenções dessa carta escolar tenderão

a ser uma realidade tangível nos estabelecimentos de ensino. Por outras palavras, é nessa conjugação que se joga o contributo de sucesso, que a experiência escolar pode dar no complexo e exigente processo do desenvolvimento do carácter das novas gerações. Pedir menos nessa matéria é negligenciar quase tudo, na medida em que, conforme a nossa investigação empírica mostrou, a intencionalidade educativa que deriva de uma elevada qualidade axiológica, lhe permite, de forma muitas vezes abnegada e persistente, assumir com um espírito de missão e de vocação, as suas responsabilidades, nas múltiplas oportunidades que a natureza da ação educativa em contexto escolar lhe proporcionam, como por exemplo: na presença construtiva, na utilização sábia e pertinente da sua área do saber, no seu exemplo inspirador, nas ausências e nas omissões, na forma como concebe e vivencia um trabalho de equipa onde todos os adultos estão envolvidos, como encara a sua responsabilidade dentro e fora de sala de aula, em suma, como está efetivamente disposto a imprimir na vida do aluno, uma oportunidade, porventura única, do melhor que a Humanidade tem granjeado e reconhecido ao longo da sua existência. Este trabalho mostrou, de certo modo, que a Cidadania não se decreta e não se intenciona simplesmente, não se estatui simplesmente em qualquer documento, nem se afirma com o pronunciamento de qualquer órgão. A Cidadania, entendida no fulcro ético que contém, incontornavelmente tece-se e desenvolve-se na dinâmica quotidiana de todos os atores educativos, nos planos curricular, pedagógico e humano, em todo o tempo e lugar – pela palavra, pelo silêncio, pela omissão, pela resignação, pela intenção, pela superficialidade e pela densidade que se conferem aos pequenos e grandes pormenores que compõem o palco efervescente da dinâmica humana.

Além dos mecanismos envolvidos nas estratégias essenciais da formação do carácter, é vital a existência nos educadores, de um incómodo endógeno que constantemente interpele e suscite uma atenção e um interesse genuínos, livres de qualquer constrangimento, indutores de uma ação educativa deliberada e com qualidade que seja norteadas pela fasquia normativa do desenvolvimento do carácter pretendido. Mais uma vez, as palavras de Patrício (1993) nos parecem apropriadas, quando coloca a chave da temática na qualidade do educador, e quando sustenta a inexequibilidade do processo de indução axiológica, se tal não for devidamente acautelado. A qualidade humana, pedagógica, a estatura do próprio carácter do educador, emergem como critérios absolutamente necessários para a consecução dos propósitos da Educação para a Cidadania, imbuída da sua essência vinculada à virtude cívica.

Portanto, em que medida é que o Ensino Básico público português pode, na atual conjuntura portuguesa, promover o desenvolvimento de uma cidadania detentora de um carácter responsável, com respeito pelo próximo e solidário nos seus alunos? Essa foi a questão central e global que superintendeu todo este trabalho. Primeiramente, por um lado, apesar dos múltiplos e

incontornáveis constrangimentos, exhibe o carácter extraordinário das valências e potencialidades humanas, curriculares e organizacionais da instituição Escola como catalisadoras da construção de uma Comunidade Ética Aprendente, as quais pudemos testemunhar e apreciar em primeira mão em dois estabelecimentos de ensino. Por outro lado, todavia, denuncia simultaneamente a impossibilidade real de uma abordagem assente na perspectiva da formação do carácter, ao nível do currículo implementado, sem que a dimensão humana dos educadores seja seriamente contemplada. A condição necessária relaciona-se com a existência de um espírito de missão formativa, um comprometimento interior, que abnegada e resolutamente corporize um compromisso pedagógico e axiológico intencional, por parte de todos os adultos implicados no processo de formação das gerações mais novas. É um processo que devido à sua natureza, não se compadece com uma cultura de imediatismo e de resultados apressados (dimensões que politicamente são relevantes), mas ao invés reclama um investimento a ser desenvolvido e perspectivado a longo prazo, especialmente num contexto, como o nosso, que ao nível da formação dos educadores, tanto há para fazer. Esta é também a responsabilidade da Escola pública em Portugal, em prol de uma Cidadania menos retórica, mas mais informada, mais enformada, mais ativa e participante.

Pistas de Investigação

Um dos campos que se abre a futuras investigações é que se continuem a fazer mais estudos de natureza teórica, que possam focar a natureza conceptual e metodológica relativa à Nova Educação do Carácter. A bibliografia é extensa e não está finalizada a constituição de um *corpus* coeso. De acordo com Berkowitz, Battistich e Bier (2008), ainda há pouca investigação de estratégias individuais de formação do carácter, ao invés dos programas na sua globalidade. É também necessária mais investigação no plano da implementação (estágios, as interações complexas entre variáveis contextuais e de implementação). Em termos da utilização da miríade de propostas programáticas já desenvolvidas e concretizadas no contexto norte-americano³⁴⁵ (ver por exemplo *Character Counts*³⁴⁶), existe a necessidade de se proceder à sua avaliação à luz das especificidades culturais portuguesas (ver Marques, 2001b, p. 13).

Dada a escassez de investigação na área do desenvolvimento do carácter em Portugal, emergem novas questões particularmente interessantes, para além daquelas que foram tratadas

³⁴⁵ Além do contexto norte-americano, o Canadá recentemente também tem incorporado as questões do desenvolvimento do carácter. O Ministério de Educação de Ontário, através do documento *Finding Common Ground: Character Development in Ontario Schools, K-12* (2008) asseverou a necessidade de existir uma renovação do compromisso da missão central da escolaridade: “transmitir de uma geração para a seguinte, os hábitos da mente e do coração, que são necessários para a boa cidadania prosperar” (p. 8, citado em Bajovic & Elliott, 2011, p. 32).

³⁴⁶ *Character Counts* é o programa mais utilizado em termos de abordagem do desenvolvimento do carácter nos Estados Unidos. Presentemente, o programa abrange cerca de oito milhões de alunos, providenciando desenvolvimento profissional aos educadores, recursos, materiais e suporte que visam a mudança do clima dos estabelecimentos de ensino. A abordagem está articulada na utilização de uma linguagem comum em termos de valores, designados os seis pilares do carácter (digno de confiança, responsabilidade, cuidado, respeito pelos outros, equidade e cidadania).

neste trabalho. Lembramos uma questão que não foi devidamente tratada, que contempla a dimensão holística da abordagem da NEC, a saber: quão importante é, além de trabalhar no domínio do desenvolvimento cognitivo, que a Escola contemple igualmente as dimensões do sentir e do agir moral? Também ficámos interessados em compreender melhor, os interstícios envolvidos naquilo que foi patente na investigação empírica realizada – a naturalização do hiato entre o currículo pretendido e o currículo percebido em matérias cruciais relativas ao desenvolvimento do carácter dos alunos. Similarmente, seria relevante compreender melhor os fatores impeditivos de uma efetiva infusão curricular no plano das práticas, especialmente na disciplina de português.

É reconhecido, igualmente, que são necessárias mais investigações sobre a efetividade da educação do carácter, apesar da base de conhecimento já encontrado. Nesse âmbito, são necessários os raros estudos longitudinais, no sentido de indagar que efeitos são efémeros e aqueles que perduram ao longo do tempo. Outra via que se configura pertinente é a realização de estudos etnográficos em estabelecimentos que têm sido reconhecidos como casos de sucesso de adoção nos programas de educação do carácter. Particularmente, os estabelecimentos de ensino considerados *Escolas Nacionais de Carácter* poderiam providenciar elementos positivos para o sistema português. Esses são estabelecimentos (de todos os níveis pré-universitários) que são anualmente reconhecidos pelo seu trabalho em prol da formação do carácter, sendo assim comunidades educativas modelo para as demais. Em termos gerais, são escolas onde os adultos assumem o seu papel de *role-models* e onde todos os intervenientes do processo educativo trabalham juntos como parceiros congregados num propósito comum. Como resultado desse esforço, os alunos nesses estabelecimentos, sentem-se seguros, respeitados, membros de uma comunidade, permitindo que possam progredir académica e socialmente, e assim serem motivados a envolver-se nas respetivas comunidades. Em termos mais específicos, nas *Escolas de Carácter*, o *bullying* é raro, assiste-se à melhoria gradual dos resultados académicos e da diminuição dos problemas disciplinares, a assiduidade e a taxa de *graduação* são altas, a satisfação de encarregados de educação e professores é igualmente elevada e os alunos relevam um maior envolvimento.

Ainda num âmbito teórico, outra área que se pode aprofundar, é a conceção histórica e teórica da pedagogia marista, ainda relativamente pouco estudada e divulgada no contexto português. Seria interessante avaliar conjuntamente e tecer algumas análises cruzadas entre a filosofia educacional marista e a Nova Educação do Carácter. Estamos perante projetos globalmente similares, onde algumas especificidades conferem um grau diferenciado, onde algumas facetas são enfatizadas em detrimento de outras. Seria estimulante estudar conjuntamente a modelação, faceta realçada em ambos os projetos. Nos Maristas, o modelo do

educador encontra a sua primeira expressão plena na pessoa de Jesus Cristo, seguido de Maria, do fundador Champagnat e dos irmãos cofundadores, e finalmente dos Diretores. Na NEC não temos de facto essa sucessão e “nuvem de testemunhas” tão estruturada e esclarecida. Seria relevante avaliar em que medida, para quem exerce o seu magistério em prol do desenvolvimento humano das gerações mais novas, a existência de um elo de pessoas modelares, que potencialmente conferem ânimo e inspiração, é percebida e interfere positivamente na tarefa educacional contemporânea.

Já que estamos a mencionar uma escola de cariz religioso, pensamos que em relação às escolas confessionais ainda existe um amplo debate e investigação a serem feitos no contexto educativo português. Por seu turno, o Reino Unido tem realizado uma análise construtiva sobre várias questões que envolvem as escolas de matriz confessional, e que em certa medida também foram suscitadas ao longo deste trabalho, apesar de não termos endereçado diretamente nenhuma delas em particular, a saber: a) analisar a compatibilidade entre as crenças religiosas e o conteúdo e o processo da educação; b) em que medida a qualidade dos serviços das escolas religiosas justifica a sua existência, ou se o privilégio concedido a determinados grupos, ou o seu presumível carácter doutrinador, traduz inevitavelmente a inaceitabilidade da existência de tais escolas; c) em que medida a injustiça decorrente da permissão de alguns grupos religiosos terem as suas escolas e outros não, interage com a acusação de serem segregadoras e militarem contra a coesão social (e.g., fomentar o fundamentalismo extremado); d) finalmente, se devem ou não, qualquer que seja justificação invocada serem financiadas pelo Estado (Haydon, 2009; ver também Berkeley, 2008, um relatório com a provocante questão “*Right to Divide? Faith schools and community cohesion*”).

Dada a perspetiva poliédrica que adotámos em termos metodológicos, tentando captar a abordagem na sua globalidade, é necessário agora focar com mais intensidade numa determinada estratégia para melhor compreender a sua dinâmica. Nesse sentido, é oportuno também referir que os dados empíricos recolhidos permitem outras análises, cruzamentos e ênfases. Dado que estamos perante duas escolas, onde em cada uma foram entrevistados alunos, docentes (matemática, português e formação cívica), funcionários e liderança, seria interessante uma análise com um recorte mais definido, respondendo desse modo a questões de investigação específicas. Por exemplo, identificar algum aspeto somente de uma escola, saber especificamente o pensamento dos alunos ou de um grupo específico, contrastar grupos idênticos de ambos os estabelecimentos, verificar a consentaneidade de perceções entre grupos distintos, etc. – as combinações são inúmeras e mereciam ser contempladas no futuro. Nos anexos (volume II), a informação está organizada de forma a ser possível identificar a fonte específica, e assim proceder à análise pretendida.

Também se nos afigura relevante o prosseguimento do estudo sobre o pensamento ético dos interventores educativos, em extensão, para novas regiões do país. Nesta investigação, optámos por dar voz a alguns interventores educativos em apenas dois estabelecimentos do nosso sistema educativo, implicando consequentemente que os resultados aqui apresentados espelham uma limitada realidade. Será essencial, agora, prosseguir o estudo, trazendo para o seu campo um olhar mais distanciado que permita captar a regularidade e diversidade numa escala maior. Com base nos resultados das entrevistas, das observações realizadas, das especificidades axiológicas do próprio projeto educativo da escola e das suas prioridades no domínio da formação pessoal e social, propomos a conceção de um questionário de resposta fechada para ser aplicado, não somente aos alunos e professores, mas também aos respetivos encarregados de educação. De uma forma mais focada e pertinente, dar-se-ia também oportunidade às famílias de se pronunciarem sobre alguns aspetos concretos do seu envolvimento no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, bem como poderem dar a sua opinião em relação a tópicos de natureza cívica e moral. Assim, propomos que a elaboração de um questionário multidimensional, cujos itens respeitem o quanto possível os dados empíricos³⁴⁷.

Numa perspetiva de estudos comparados em Educação, seria estimulante averiguar como a sociedade britânica, extremamente secularizada (diferente da sociedade norte americana onde a autoridade moral religiosa é mais premente), tem lidado com temáticas de educação moral diretiva no domínio das políticas educativas. O Partido Trabalhista assumiu também como prioridade a formação do carácter, na senda da ênfase norte-americana, constituindo-se uma medida nova em termos de diretivas educativas governamentais. Pela primeira vez em 50 anos, os documentos oficiais referem explicitamente a Educação do Carácter e sustentam o relacionamento íntimo entre carácter e Educação para a Cidadania (Arthur, 2003a; ver Arthur, 2003b, 2003c, 2005, 2011, para a evolução da Educação do Carácter no Reino Unido no contexto educacional). Nesta perspetiva comparada, também seria interessante estudar o caso espanhol, nação que viveu sob um regime ditatorial no século passado, reconhecendo que tem havido também no plano metodológico uma inequívoca rejeição de abordagens doutrinadoras (Valente, 1995). Não obstante, tem-se desenvolvido uma profunda e extensa atividade no domínio da axiologia educacional que importaria analisar em termos de política educativa comparada (Patrício, 1993; para a concretização legislativa e curricular da Educação para a Cidadania em Espanha, de 2004 a 2011, ver Valenzuela (2011)).

³⁴⁷ Esperamos realizar algumas reformulações que nos permitam chegar a uma versão que constitua um pré-questionário na forma de uma escala de *Lickert* em cinco pontos. Esse questionário será, para efeitos de validação respondido por cerca de 130 sujeitos (o alfa de *Cronbach* será calculado, e será realizada a análise fatorial em componentes principais com rotação *Varimax*). Esperamos que essas análises ponham em evidência a organização interna dos itens do questionário e que porventura suscitem a reformulação de alguns.

Outra pista de investigação futura relaciona-se com a formação docente. A didática associada à formação do carácter será eficazmente ensinada quando os responsáveis pelos departamentos de educação, que formam os futuros docentes, conceberem a educação do carácter da mesma forma como é percecionada a aprendizagem da escrita e da música (Wakefield, 1997). Mas será que concebem? Seria interessante questioná-los nesse âmbito. Lembramos, nesta importante área, a posição do presidente da Associação do Ensino Superior nos Estados Unidos que sustentou que o ensino superior não era nem uma igreja, nem uma clínica nem tão pouco os pais – todo o rol de situações de natureza moral e cívica relativas aos alunos “is not really the concern of an educational institution” (citado em Brooks & Goble, 1997, p. 66). Já no nosso contexto, o formador de docentes norte-americano Kevin Ryan, que esteve em Portugal em 1984, como parte do programa do Banco Mundial, que visou o treinamento dos corpos docentes das instituições superiores de formação de docentes, partilhou connosco a sua experiência. Ele referiu que foi difícil ter pessoas interessadas na educação do carácter. Por seu turno, a clarificação de valores e as abordagens desenvolvimentistas foram muito mais consideradas (“were greeted with sympathy and some enthusiasm”) (Ryan, comunicação pessoal, 28 de Fevereiro, 2006). Assim, faz sentido, relativamente aos formadores, saber quais são hoje as suas perceções relativas ao seu contributo específico na formação de *educadores do carácter*.

Os formadores de professores devem considerar em que medida promovem valores e estimulam os seus estudantes ao exercício de uma cidadania participativa, e acima de tudo, os capacitam³⁴⁸ para a tarefa moral no contexto escolar futuro (Salema 2005; Willemse *et al.*, 2005, p. 208). Eis algumas questões que lidam com o grau de compromisso, com a abordagem filosófica e com a satisfação com a atual preparação de docentes relativamente à educação do carácter. Assim sendo, eis as perguntas chaves correspondentes às áreas referidas (baseado em Jones, Ryan & Bohlin, 1999, citado em Schwartz, 2008):

- a) O que está a ser presentemente feito na formação dos docentes? Quais são as principais estratégias utilizadas para essa formação ao nível humano, didático e curricular (dentro e fora da sala de aula)? Em que medida os formadores estão comprometidos com a educação do carácter?
- b) Como é que a educação do carácter é concebida? Que abordagens na formação de docentes são hoje mais prevaletentes? Como o perigo de doutrinação condiciona ou invalida essa preocupação educativa?
- c) Existe um desejo de fazer a educação do carácter uma prioridade na preparação de docentes? Como é que as abordagens do desenvolvimento do carácter podem ser fortalecidas nos programas de formação?

³⁴⁸ De acordo com Salema (2005), tais formadores não têm um papel, mas papéis múltiplos que devem ser exercidos sabiamente e no momento certo: liderar, planear, dar informação, demonstrar, ouvir, monitorar, avaliar, dar feedback, elogiar, encorajar, autorizar, “taking the floor, and giving the floor to others”.

Ainda propomos outra vertente de análise. A influência do fator ideológico na configuração normativa das políticas em torno da formação pessoal e social dos alunos é uma realidade. Assim, outra área que pensamos que poderia ser aprofundada, mais de cariz histórico e ideológico, seria a análise do discurso, no seio do parlamento português relativamente à formação do carácter durante o período do Estado Novo. A *formação do carácter*, entendida na sua (des)continuidade diacrónica, a eventual polarização dentro do espectro ideológico, as ênfases, as associações dadas, são facetas merecedoras de uma análise mais aprofundada. Uma pesquisa rápida denota dezenas de referências explícitas à expressão *formação do carácter*, registadas nos diários das sessões da Assembleia Nacional e da Câmara Corporativa, constituindo-se dessa forma uma rica fonte primária de análise documental. Essa fonte, juntamente com outras³⁴⁹, pode contribuir para uma melhor compreensão do pensamento veiculado nesse período, através dos partidos políticos que se pronunciaram sobre matérias educativas, o que por sua vez, pode iluminar o nosso presente em relação ao tópico específico do desenvolvimento do carácter em meio escolar estatal.

Finalmente, com base na investigação efetuada, faz ainda sentido colocar a indagação acerca da utilidade para a abordagem da formação do carácter, de uma escola claramente afirmativa no que concerne à sua missão em desenvolver o carácter através da adesão dos alunos a uma determinada religião. Nos Maristas, a cultura e a vida são mediadas e nutridas pela fé cristã, tornando-se impossível dissociar, em termos teóricos, o projeto educativo da matriz religiosa que o fundamenta, inspira e lhe incute uma singular dinâmica. Todavia, não encontrámos indícios substantivos, que corroborassem essa dinâmica. Desse modo, não se vislumbraram sínteses promotoras da *cidadania cristã virtuosa*, a qual, em termos de currículo pretendido, alicerça-se no modelo cristocêntrico, centro nevrálgico de toda a ação educativa³⁵⁰.

³⁴⁹ A ver também os pronunciamentos da Junta Nacional da Educação, órgão técnico e consultivo, o qual “teve por fim o estudo dos problemas relativos à formação do carácter, ao ensino e à cultura do cidadão português, a par do desenvolvimento integral da sua capacidade física” (DL n.º 26611/1936, artigo 1).

³⁵⁰ Contudo, a perceção generalizada é de que a escola estaria a providenciar uma educação holística, na senda da expressão de Champagnat de “educar a criança toda, na sua totalidade”. Mas na verdade, não faz plenamente justiça ao desejo do próprio fundador, isto é, da educação poder ser um meio privilegiado de levar os mais novos à adesão da fé cristã, de tal modo que compreendessem que para Deus foram criados e somente Nele a felicidade é encontrada (Furet, 1856/1999; PE *Ómega*, 2006-10). Nos discursos analisados, a dimensão religiosa como vetor e meta educativa expressa na essência da missão marista, não surge desenvolvida nem vinculada explicitamente ao desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Particularmente, no âmbito do “Bom-Dia”, os contributos nas discussões não privilegiaram direta ou indiretamente o trinómio cultura-fé-vida. Nas entrevistas, também ficámos a saber, inclusive, que alguns professores são contra o espírito de Fátima (E11), que na disciplina de Educação Moral Religiosa Católica são debatidos mais os valores do que a catequese (E7), que as ações de formação de foro religioso são opcionais para os docentes e que a atitude de alguns alunos durante as cerimónias religiosas poderia ser melhorada (E8), e ainda que a leitura da Bíblia é considerada uma ação abstrusa, digna de gozo e apenas legitimada no âmbito de uma vocação sacerdotal (E9). No que concerne a outro elemento expressivo da temática que temos vindo a considerar, a gestão dos recursos humanos da instituição, apercebemo-nos de aspetos que consideramos importantes também salientar. Através do testemunho de um professor, que tem estado envolvido na seleção de currículos e na escolha efetiva de docentes, soubemos que, apesar da confessionalidade inequívoca da escola, o potencial candidato poderia não ser católico. Isso poderia acontecer desde que “*seja muito bom professor*” na perspetiva académica e científica, e que “*não dispa a camisola*”, pois “*tem que saber em que sítio é que está a trabalhar*” (E11). Segundo o diretor da outra instituição marista que visitámos, partilhou connosco que tem tido dificuldades em encontrar professores fortemente empenhadas e com um testemunho cristão, reconhecendo a importância

Portanto, o que nos parece legítimo afirmar é que, comprovando-se melhor a ausência ou enfraquecimento em domínios tão chave, como aqueles que nos foi possível analisar, o estabelecimento de ensino não poderia ser considerado uma escola permeada pelo eixo primacial da fé. Nesse sentido particular, seria um exemplo de uma instituição tendente para a secularização. Tratar-se-ia assim de uma escola católica *dualista*, na categorização proposta por Arthur (1995) - a área religiosa e os demais objetivos encontram-se dissociados, facto esse refletido no ensino, nas estruturas e nas práticas, mas também ao nível do pensamento dos alunos.

Limitações do Estudo

Devido a termos usado dois estudos de caso, a generalização dos resultados empíricos não é possível. Pretendemos, conforme referimos desde o início, o aprofundamento do fenómeno em questão. Sendo um estudo descritivo, analítico e interpretativo, consequentemente, encontra-se demasiado dependente da competência e experiência do investigador. Trata-se da subjetividade, uma *limitação natural* que procurámos minimizar com a clareza dos objetivos e questões de investigação, bem como através da apresentação e discussão com outros investigadores educativos, de ideias e resultados, que ao longo do tempo constituíram diversas comunicações científicas.

Uma das limitações da NEC e subsequentemente do próprio estudo, que Patrício (1995) apresenta, apesar de não se referir especificamente a tal metodologia (menciona somente Kohlberg e Rath), é o entendimento redutor que se faz da educação para os valores, confinando-a ao domínio moral. Ao invés, deveria contemplar a totalidade do espectro axiológico, incorporando as diversas classes de valores. A Escola não pode limitar-se a acentuar uma formação que negligencie os valores estéticos, hedonísticos, lógicos e religiosos³⁵¹.

Na fase terminal deste estudo, além de todo o reconhecimento dos benefícios pessoais e profissionais obtidos, assumimos uma sensação de uma certa frustração. Isso aconteceu, na medida em que até ao *último minuto* surgiam novas fontes e interações possíveis sobre a temática desta tese, a qual, tendo um carácter eminentemente compreensivo e sistémico, com a correspondente plataforma metodológica diversificada (ao nível das fontes e dos métodos), levou-nos, reconhecemos, a uma certa dispersão que poderia ser melhor acautelada no início.

desses elementos num colégio católico e marista. Porém, dados os constrangimentos que tem experimentado ao longo dos últimos 7 anos, zela para que, primeiramente, “o professor tecnicamente, cientificamente, profissionalmente, seja um bom profissional” e que “segundo, que ele seja muito consciente do projeto educativo” marista. Todavia, não implica uma profissão de fé da parte do candidato, mas basicamente uma “comunhão de valores”, “independentemente se é praticante, se não é praticante, se é inclusive de outra religião...” (E20).

³⁵¹ Maria Ataíde, autora do estudo “*Crescimento Espiritual da Criança*”, defende que o nosso ensino é muito positivista, descurando-se a vertente espiritual como procura do sentido para a vida (citado em B. Wong, 2002, 5 de Outubro; para a consideração do fenómeno religioso na NEC, sem incorrer em inconstitucionalidade (ver Haynes, 2006, Março; Lickona, 1999)).

Palavras Finais

Iniciámos este trabalho com uma tónica de esperança e de otimismo. Ao findá-lo, mantemos a convicção do papel positivo que a instituição escolar pode conceder na formação dos mais novos. Porém, as discrepâncias, as inconsistências e as incongruências manifestas de forma específica em dois estabelecimentos de ensino, permitiram-nos reconhecer a complexidade e as dificuldades inerentes a um projeto compreensivo na área da formação pessoal e social. A realidade constitui o ponto de partida para a procura das condições estruturantes e necessárias para a melhoria e desenvolvimento das circunstâncias.

A Nova Educação do Carácter, concretizada de forma não doutrinante, sem incorrer em mimetismos contraproducentes e salvaguardando as especificidades culturais portuguesas, pode conceder um contributo no contexto de ensino básico público. Isso pode ser empreendido juntamente com outras perspetivas e estratégias (como por exemplo, a clarificação de valores e a discussão de dilemas), com o envolvimento imprescindível dos outros agentes educativos, na consecução de tão exigente e desafiadora formação integral. A elevada qualidade axiológica dos educadores assume-se como eixo potencialmente decisivo em todo esse processo formativo.

A necessidade de transpor a inspiração ideal para a realidade concreta dos estabelecimentos de ensino, para as tão necessitadas sociedades contemporâneas, que hoje compõem o cenário exigente e complexo do século XXI, é um repto substancial para o sistema público de ensino em Portugal. Particularmente, o desafio constitui-se premente para qualquer projeto educacional assente no esforço abnegado, consciente e resolutivo de ajudar a formar profissionais competentes, virtuosos cidadãos e pessoas autónomas.

Terminamos este trabalho com o sentimento que esteve presente ao longo de toda a nossa jornada de investigação e de reflexão. Nomeadamente, que a Educação para a Cidadania possa fortalecer-se e ser efetivamente perspetivada como meta pedagógica, promotora de verdadeiros espaços harmoniosos de interação humana e de desenvolvimento científico – comunidades éticas aprendentes, onde o quotidiano seja realmente marcado e orientado para a construção de... *cantinhos do Ser e do Saber*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboim, S. (2004). *Conjugalidades em mudança: Percursos, orientações e dinâmicas da vida a dois*. Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Sociologia, ISCTE.
- Abrantes, P. (2002). Introdução. Finalidades e natureza das novas áreas curriculares. Em *Novas Áreas Curriculares. Lisboa: Ministério da Educação*. Departamento da Educação Básica.
- Abreu, I. (1992). As práticas pedagógicas e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Em *Formação pessoal e social*. Porto: SPCE.
- Adão, A. (1997). *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras. As Escolas Régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Afonso, M. R.
(1999). *Avaliação e ética. Um contributo*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
(2004). Educação para a Cidadania em Portugal. Em ME-DEB (Coord.). *Flexibilidade curricular, cidadania e comunicação*. Lisboa: DEB, 449-467.
(2007a). “A responsabilidade por outrem na ética de Lévinas”. Consultado em [Março, 2012] em <http://www.ifibe.edu.br/cebel/files/artigomariaafonso.pdf>.
(2007b). *Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar...Boas Práticas*. Lisboa: DGIDC/ME.
(2010). A educação para a cidadania na escola. Em M. Afonso & M. Estrela (Coords.). *Formação ético-deontológica de professores*. Textos de apoio, 127-131.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, M. & Estrela, M. (Coord.) (2010). *Formação ético-deontológica de professores*. Textos de apoio.
- Altheide, D. & Johnson, J. (1994). Criteria for Assessing Interpretative Validity in Qualitative Research. Em N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks: Sage, 485-499.
- Almeida, A. N.
(2003). Família, Conjugalidade e procriação. Em J. Vala, M. Villaverde Cabral & A. Ramos (Coords.). *Valores Sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 50-93.
(2004). A Família, a Criança e a Escola: cumplicidades em mudança. Em *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*. Textos da Conferência Internacional, Novembro de 2003. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 83-94.
- Almeida, A. N., Alves, N. & Delicado, A. (2011). As crianças e a Internet em Portugal: perfis de uso. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, 9-30.
- Alonso, L., Peralta, H. & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o projecto de "Gestão flexível do currículo"*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Althof, W. & Berkowitz, M. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35 (4), 495-518.
- Alves, M. (2005, Outubro). *Universidade e Educação Marista*. Conferência na PUCRS. Bento Gonçalves / RS.

- Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Anscombe, E. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 33, 1-19.
- Antis, J. (1997). Schoolwide Character Education. Em A. T. Lockwood (Ed.). *Character Education: Controversy and Consensus*. Thousand Oaks: Corwin Press, 60-68.
- Antunes, M.
 (1969). Paternismo e Paternalismo. *Obra completa. Paideia: Educação e Sociedade* (Tomo II). J. Franco (Coord. Científica) (2008) (2.^a ed.). FCG, 198-199.
 (1971). Uma educação para amanhã. *Obra completa. Paideia: Educação e Sociedade* (Tomo II). J. Franco (Coord. Científica) (2008) (2.^a ed.). FCG, 115-131.
 (1972). Homo Mechanicus e Homo Misericors. *Obra completa. Paideia: Educação e Sociedade* (Tomo II). J. Franco (Coord. Científica) (2008) (2.^a ed.). FCG, 72-82.
- Arabis, T. (2005). *Chamada e Vida Vocacional, Representações Sociais do conceito cristão de chamada e sua influência sobre a vida vocacional do crente evangélico em Portugal*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto de Educação, Universidade Católica Portuguesa.
- Araújo, L. (2005). *Ética, uma Introdução*. Estudos Gerais, Série Universitária. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Aristimuño, A. (2007). Secularization: Challenges for Catholic Schools in Uruguay. Em G. Grace & J. O'Keefe (Eds.). *International handbook of Catholic education: Challenges for school systems in 21st century*. Dordrecht, Netherlands: Springer, vol. 1, 149-163.
- Aristóteles
 (Séc. IV a.C./2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal. (tradução do grego e apresentação de António Caeiro).
 (Séc. IV a.C./1998). *Política*. Lisboa: Vega. (ed. Bilingue: tradução para o português, António Campelo Amaral e Carlos Gomes).
- Arthur, J.
 (1995). *The ebbing tide: Policy and principles of Catholic education*. Leominster, England: Gracewing.
 (2003a). *Education with Character: The Moral Economy of Schooling*. London: Routledge.
 (2003b). Character Education in British Education Policy. *Journal of Research in Character Education*, 1 (1), 48-58.
 (2003c). Citizenship and Character Education in British Education Policy. Consultado em [Março, 2004] em <http://www.citized.info/index.php?item=1&ItemID=114&detail=abstract&k1=james&k2=arthur>.
 (2005). The Re-Emergence of Character Education in British Education Policy. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 239-254.
 (2011). Personal character and tomorrow's citizens: Student expectations of their teachers. *International Journal of Educational Research*, 50 (39), 184-189.
- Arthur, J. & Davies, I. (2006). *Teaching citizenship through established school subjects*. Consultado em [Outubro, 2007] em http://www.citized.info/pdf/commarticles/JA_ID_Japan2.pdf.
- Ascombe, G. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 33, 1-19.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). Ethnography and Participant Observation. Em N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks: Sage, 248-261.
- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Conselho da Europa.

Azevedo, M.

(1995). *O desenvolvimento moral na perspectiva do desenvolvimento cognitivo de Kohlberg*. Texto não publicado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.

(1996). Meanings of the moral domain. Em M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar & V. D. Teodoro (Eds.). *Teaching training and values education*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, 137-152.

Azevedo, C. & Menezes, I. (2008). Transition to Democracy and Citizenship Education in Portugal: Changes and Continuities in the Curricula and in Adolescents' Opportunities for Participation. *Journal of Social Science Education*, 9 (1), 131-148.

Bajovic, M. & Elliott, A. (2011). The intersection of critical literacy and moral literacy: Implications for practice. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 5 (1), 27-37.

Baptista, I.

(1998). *Ética e Educação: estatuto ético da relação educativa*. Porto: Universidade Portucalense.

(2005). Isabel Baptista em entrevista à Página. *A Página*, 147, 14. Consultado em [Agosto, 2012] em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=75&doc=7533&mid=2>.

(2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barata-Moura, J. (1997). Consciência da Crise, Crise de Consciência. Uma consciência para a crise. Em M. Patrício (Org.). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora, 97-140.

Barbosa, M. (2000). A formação de professores face às novas prioridades da escola. Inventário de competências para promover a aprendizagem da cidadania. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 4 (6), 352-358.

Bardin, L. (1977/1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Trabalho original em francês publicado em 1977).

Barreto, A. (1996). *Tempo de mudança*. Lisboa: Relógio d'Água.

Batalha, J. (2001). *Os Castigos Corporais na Escola Primária do Estado Novo (1930-1940)*. Tese de mestrado não publicada, especialidade de Administração e Organização Escolar. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Beane, J. (1990). *Affect in the curriculum. Toward democracy, dignity and diversity*. New York: Teachers College Press.

Benavente, A. (1993). Educação, participação e democracia: Valores e práticas na instituição escolar. *Análise Psicológica*, 3 (11), 325-333.

Bennett, W. (1993). *The Book of Virtues, a Treasury of Great Moral Stories*. New York: Simon & Schuster.

Benninga, J., Berkowitz, M., Kuehn, P. & Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education*, 1 (1), 19-32.

Bento, P. (2000). *Currículo e educação para a cidadania. Reflexões a partir do processo de desenvolvimento curricular da área de formação pessoal e social no âmbito da Reforma Educativa Portuguesa dos anos 80-90*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Berkowitz, M.

(2002). The Science of Character Education. Em W. Damon (Ed.), *Bringing in a New Era in Character Education*. Stanford, CA: Hoover Institution Press, 43-63.

(2006, Março). *Why Character Education Matters*. Comunicação apresentada no Congresso OnLine subordinado ao tema “Character Education in a World of Budget Cuts and Standardized Testing!”, promovido pela Icohere. Consultado em [Março, 2006] em <http://www.conferences.icohere.com>.

Berkowitz, M. & Bier, M.

(2005a). *What works in Character Education? A research-driven guide for educators*. Washington, DC: Character Education Partnership.

(2005b). *What works in Character Education? A report for policy makers and opinion leaders*. Washington, DC: Character Education Partnership.

(2005c). Character Education: A study of effective character education programs shows that full parent involvement is a must. *Educational Leadership*, 63 (1), 64-69.

Berkowitz, M., Battistich, V. & Bier, M. (2008). What works in Character Education: what is known and what needs to be known. Em L. Nucci & D. Narvaez (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, 414-430.

Berreth, D. (2006, Março). *Three Journeys: Character in Thinking, Feeling & Action*. Comunicação apresentada no Congresso OnLine subordinado ao tema “Character Education in a World of Budget Cuts and Standardized Testing!”, promovido pela Icohere. Consultado em [Março, 2006] em <http://www.conferences.icohere.com>.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Bohlin, K. (2006, Março). *Teaching Virtue: the Heart of Character*. Comunicação apresentada no Congresso OnLine subordinado ao tema “Character Education in a World of Budget Cuts and Standardized Testing!”, promovido pela Icohere. Consultado em [Março, 2006] em <http://www.conferences.icohere.com>.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Graó.

Branco, M. (2005). O modelo da Escola Cultural como exemplo de uma perspectiva integradora e democrática de Educação Cívica. *Educação e Filosofia*, 19 (38), 97-113.

Brandão, P. (2002). *Salazar – Cerejeira, a força da Igreja* (1.^a ed.). Editorial Notícias.

Brogan, B. & Brogan, W. (1999). The formation of character: a necessary goal for success in education. *The Educational Forum*, 63 (4), 348-355.

Brooks, B. & Goble, F. (1997). *The case for Character Education, The Role of the School in Teaching Values and Virtue*. Northridge: Studio 4 Productions.

Bruckner, P. (1996). Filhos e Vítimas: O tempo da inocência. Em E. Morin, I. Prigogine *et al.*. *A Sociedade em Busca de Valores*. Lisboa: Instituto Piaget, 51-62.

Buescu, J. (2012). *Matemática em Portugal - uma questão de Educação*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.

Paixão, M. (2000). *Educar para a cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.

Burdman, D. (2003). Education, Indoctrination, and Incitement: Palestinian Children on Their Way to Martyrdom. *Terrorism and Political Violence*, 15 (1), 96-123.

- Burton, R. V. (1976). Honesty and Dishonesty. Em T. Lickona (Ed.). *Moral development and behaviour: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 173-197.
- Bush, G. (2001). Building a Nation of Character. *The Fourth and Fifth Rs*, 7 (2), 6.
- Cabanas, J. (1996). Educación moral y valores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 166.
- Cabral, M. V. (2008). O 25 de Abril em retrospectiva. Em A. Torres & L. Baptista (Eds.). *Sociedades contemporâneas: reflexividade e acção*. Porto: Edições Afrontamento, 113-121.
- Cadima, A. (1993). Avaliação do programa experimental de educação cívica para a participação nas instituições democráticas. *Inovação*, 6 (3), 365-372.
- Caetano, A.
 (2010a). Reflexões para uma formação e desenvolvimento ético-moral dos alunos. Em M. Afonso & M. Estrela (Coords.). *Formação ético-deontológica de professores*. Textos de apoio, 115-122.
 (2010b). Da análise conjunta de todos os casos de formação à sua modelização. Em M. Estrela & A. Caetano (Coords.). *Ética Profissional Docente – do pensamento dos professores à sua formação*. Educa: Lisboa, 157-170.
- Caetano, A. & Silva, M. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 8, 49-60. Consultado em [Março, 2012] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Campos, B. P.
 (Ed.). (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
 (1992). A formação pessoal e social na reforma educativa portuguesa. Em *Formação Pessoal e Social*. Porto: SPCE, 13-33.
 (1997). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social* (2.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
 (2004). Novas Dimensões do Desempenho e Formação de professores. *Discursos: Série Perspectivas em Educação*, 2, 13-26.
- Carita, A. (1996). *Escola e Desenvolvimento Moral*. Loures: Comunicação apresentada no Encontro Educação e Desenvolvimento Local. Câmara Municipal, Loures.
- Carita, A. & Abreu, I. (1994). *Formação Pessoal e Social - Desenho Curricular*. Cadernos de Formação Pessoal e Social, 3, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carneiro, R.
 (1999). Choque de culturas ou Híbridação Cultural? Contra o Sonho totalitário da Pureza Étnica. Em *Nova Cidadania – Liberdade e Responsabilidade Pessoal*, 2, 43-52.
 (Dir. e Coord.) (2000). O futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva. Tomo I – questões de método e linhas gerais de evolução. Ministério da Educação.
- Carr, D. (2006). The moral roots of citizenship: reconciling principle and character in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35 (4), 443-456.
- Carr, K. (2000). Leadership Given to the Religious Mission of Catholic Schools. Em J. Youniss, J. Convey & J. Mclellan (Eds.). *The Catholic Character of Catholic Schools*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 62-81.
- Carvalho, C., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (Orgs.) (2005). *A Educação para a Cidadania como Dimensão Transversal do Currículo Escolar* (1.^a ed.). Porto: Porto Editora & CIEFCUL.
- Casulo, J. (2008). Da pedagogia fundamental patriciana à Escola Cultural. Em J. Dias & L. Sebastião (Orgs.). *Da Filosofia, da Pedagogia, da Escola: Liber Amicorum Manuel Ferreira Patrício*. Évora : Universidade de Évora, 137-154.

- (CEC). Congregação para a Educação Católica
 (1977). *A Escola Católica*. Roma: Vaticano.
 (1982). *Leigos Católicos na Escola: Testemunhas de fé*. Roma: Vaticano.
 (1988). *Dimensão Religiosa da Educação na Escola Católica: Orientações para a Reflexão e a revisão*. Roma: Vaticano.
 (1996). *O Apostolado do Ensino Religioso nas Escolas Católicas*. Roma: Vaticano.
 (1997). *A Escola Católica no limiar do terceiro milénio*. Roma: Vaticano.
 (2002). *As pessoas consagradas e sua missão na escola. Reflexões e Orientações*. Roma: Vaticano.
 (2007). *Educar juntos na escola católica missão partilhada de pessoas consagradas e fieis leigos*. Roma: Vaticano.
- (CEP). Conferência Episcopal Portuguesa (2008). *A Escola em Portugal - Educação Integral da Pessoa*. Carta Pastoral.
- Coelho, A. (2004). *Pedagogia e cultura organizacional na Escola Marista: estudo de caso*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Universidade Católica.
- Coimbra, J. L. (1991). Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica individual. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.
- Colby, A. (2002). Whose Values Anyway?. Em W. Damon (Ed.). *Bringing in a new era in character education*. Stanford, CA: Hoover Institute Press, 149-171.
- Coménio, J. (1657/1996). *Didáctica Magna* (4.^a ed.). (introdução, tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes). Fundação Calouste Gulbenkian (tradução do texto latino de 1657).
- Comte-Sponville, A.
 (1995). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes.
 (1996). Uma moral sem fundamento. Em E. Morin, I. Prigogine *et al.*. *A Sociedade em Busca de Valores*. Lisboa: Instituto Piaget, 133-153.
- Cortês, L. (1981). *Escola, Sociedade. Que Relação?* (3.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Cortina, A. (1994). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Anaya.
- Costa, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. Em A. Silva & J. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 129-149.
- Covaleskie, J. (1999). Shame and moral formation. Em R. Curren (Ed.). *Philosophy of education (Yearbook)*. Urbana-Champaign, IL: Philosophy of Education Society. Consultado em [Abril, 2012] em <http://www.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook/1999/covaleskie.asp>.
- Crick, B. (2007). Citizenship: The political and the democratic. *British Journal of Educational Studies*, 55 (3), 235-248.
- Cronin, P. (1999). *Character Development in the Catholic School*. National Catholic Educational Association.
- Cunha, P. O.
 (1993). Objectivos, Conteúdos e Métodos da Disciplina de DPS. *Inovação*, 6 (3), Lisboa: ME-III, 287-308.
 (1994). A formação moral no ensino público (Evolução de uma ideia). *Brotéria*, 130, 59-80.
 (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Curwin, R. (1993). The Healing Power of Altruism. *Educational Leadership*, 51 (3), 36-39.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si*. Lisboa: Publicações Europa-América.

- D'Amorim, E. (1999). *A dimensão maternal da filosofia Marista de educação*. Em Colegiado dos Provinciais do Brasil. Agenda Marista. Minas Gerais: Gráfica Formato.
- Davidson, M., Lickona, T. & Khmelkov, V. (2008). Smart & Good Schools: A New Paradigm for High School Character Education. Em L. Nucci & D. Narvaez (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, 370-390.
- Davies, I. (2006). *Citizenship education: problems and possibilities*. Seminário Educação Global e Políticas de Cidadania, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 3 de Novembro de 2006.
- Davies, I., Gorard, S. & McGuinn, N. (2005). Citizenship Education and Character Education: similarities and contrasts. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 341-358.
- Denzin, N. & Lincoln, Y.
(1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
(1994). Introduction: Entering the field of Qualitative Research. Em N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks: Sage, 1-19.
- DeRoche, E. & Williams, M. (2001). *Educating Hearts and Minds, a Comprehensive Character Education Framework* (2.^a ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Dewey, J. (1909/1975). *Moral Education*. NY: Houghton Mifflin Company.
- Dias, J. (2004). *Ética e Educação*. Texto de base n.º 288. Lisboa: Universidade Aberta.
- Domingues, I. (1995). *Controlo Disciplinar na Escola – Processos e Práticas* (1.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Domingues, M. (2004). Introdução. Em A. Cabral & A. Silva. *A Escola Católica na Europa, Esperança para o futuro*. Secretariado Nacional da Educação Cristã, 5-7.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Duarte, M. (2008). *Contributos para a Formação Ética dos Educadores de Infância em Formação Inicial*. Dissertação de mestrado em Educação não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Dubois, D. & Karcher, M. (Eds.). (2005). *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Earl, P. (2007). Challenges to Faith Formation in Contemporary Catholic Schooling in the USA: Problem and Response. Em G. Grace & J. O'Keefe (Eds.). *International handbook of Catholic education: Challenges for school systems in 21st century*. Dordrecht, Netherlands: Springer, vol. 1, 37-60.
- Eastwood, M. (2011). Lessons in hatred: the indoctrination and education of Germany's youth. *The International Journal of Human Rights*, 15 (8), 1291-1314.
- Eisner, E. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Eder, D. & Fingerson, L. (2001). Interviewing Children and Adolescents. Em E. Gubrium & J. Holstein (Eds.). *Handbook of Interview Research – Context & Method*. London: Sage Publications, 181-202.
- Ellenwood, S. (1996). Values and Character in Schools. Em M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar & V. Teodoro (Eds.). *Teaching Training and Values Education*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Educação, 121-135.

- Esteve, J. (1991). Mudanças Sociais e função docente. Em A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.
 (1995). Valores e Normatividade do Professor na sala de aula. *Revista de Educação*, 5 (1), 65-67.
 (1999). Ética e formação profissional dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 27-32.
 (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula* (4.º edição). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. & Caetano, A. (Coord.) (2010). *Ética Profissional Docente – do pensamento dos professores à sua formação*. Educa: Lisboa.
- Estrela, M. & Caetano, A. (2010). Das necessidades de formação à concepção dos casos de formação. Em M. Estrela & A. Caetano (Coord.). *Ética Profissional Docente – do pensamento dos professores à sua formação*. Educa: Lisboa, 114-120.
- Estrela, M. & Silva, M. (2010). Ética profissional e deontologia. Em M. Estrela & A. Caetano (Coord.). *Ética Profissional Docente – do pensamento dos professores à sua formação*. Educa: Lisboa, 43-53.
- Everett, H. (2008). *Perceptions of Faith School Ethos. Masters of Research in Education and Social Research*. Institute of Education, University of London.
- FCG (2008). “Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania”. Consultado em [Outubro, 2008] em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=297&fileName=edu_cidadania.pdf.
- Fernandes, J. (1997). A Escola Primeira: tópicos para uma reflexão. Em M. Patrício (Org.). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto Editora: Porto, 439-398.
- Fernandes, J. (2003). “A Escola Católica em Portugal”. Assembleia Geral do Comité Europeu da Escola Católica (Lisboa, 11 de Outubro de 2003). Em A. Cabral & A. Silva. *A Escola Católica na Europa, Esperança para o futuro. Secretariado Nacional da Educação Cristã*, 93-101.
- Fernandes, M. (2004). O princípio da responsabilidade de Hans Jonas, em busca de fundamentos éticos da educação contemporânea. Em E. Nascimento *et al.*. *Da ética à Utopia em educação*. Porto: Edições Afrontamento, 13-68.
- Figueiredo, C. C.
 (2000). *Área Escola: Sete vozes, sete percursos em escolas básicas e secundárias*. Lisboa: IIE.
 (2005). Formação Cívica – e agora, um tempo para reflectir?. Em C. Carvalho, F. Sousa & J. Pintassilgo (Orgs.). *A Educação para a Cidadania como Dimensão Transversal do Currículo Escolar* (1.ª ed.). Porto: Porto Editora & CIEFCUL, 23-36.
- Fonseca, António (2001). *Educar para a cidadania: Motivações, princípios e metodologias* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, Eduardo Nuno
 (2007a). *A Nova Educação do Carácter: Teoria, Metodologia e os Desafios no Contexto da Educação Pública Portuguesa*. Dissertação de mestrado não publicada, especialidade de Formação Pessoal e Social. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
 (2007b). O Doutrinação como Falácia? Contributos para o esclarecimento da problemática no contexto do ensino público. *Interacções*, 5, 14-35.
 (2008a). Recomendações para a criação de programas de educação do carácter. Em R. Marques. *Cidadania na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte, 84-100.
 (2008b). O Ressurgimento da formação do carácter no contexto educativo norte-americano. *Cadernos de História da Educação*, 7, 45-57.

- (2008c). Transformações na família: a resposta da Escola. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1 (4), 35-42.
- (2008d). O Ser na Pedagogia Jesuíta. *Broteria*, 166, 53-66.
- (2008a, Junho). *O contributo da Didacta Magna de João Coménio na Educação para a Cidadania em Portugal*. Comunicação no VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- (2008b, Junho). *O doutrinação no sistema educacional público português no período do Estado Novo (1926-1974): análise e implicações*. Comunicação no VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- (2008c, Junho). *Cidadania, Política e Educação: o caso inglês*. Comunicação no VI Congresso Português de Sociologia.
- (2009, Abril). A Política Educativa no Ensino Básico público em torno da Formação Pessoal e Social – uma análise do recente Despacho nº19308/2008. *X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Instituto Politécnico de Bragança. [Em: *Investigar, Avaliar, Descentralizar* – Actas do X Congresso da SPCE (CdRom). Pasta 5_Coms_AT1. Mesa 4 – Comunicação n.º 104. Organização de: Ferreira, Henrique; Sofia Bergano, Graça Santos e Carla Lima. Bragança: SPCE e ESE/IPB].
- (2010, Fevereiro). *Percepções e Práticas da Escola na Formação Pessoal e Social – um estudo multi-casos com Directores em escolas do Brasil*. Comunicação no XVIII Colóquio da Afirse. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- (2012a, Fevereiro). *A transversalidade e a disciplinaridade curriculares na promoção da Educação para a Cidadania no Ensino Básico – uma coexistência não pacífica*. Comunicação no XIX Colóquio da Afirse. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- (2012b, Fevereiro). *A Formação Cívica como espaço da Educação para a Cidadania? Perplexidades e Desafios – um estudo de dois casos*. Comunicação no XIX Colóquio da Afirse. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fonseca, Judite (2009). *Do conceito de Cidadania às práticas escolares de formação cívica*. Tese de doutoramento não publicada. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire-Ribeiro, I.
- (2008a). A Educação para a Cidadania na Formação de Professores: que modelo(s) de formação? *EduSer: Revista de Educação*, 3, 65-78.
- (2008b). A cidadania como a nova prioridade da educação. *Egitania Scientia*, 3, 33-46.
- (2008c). *A educação para a cidadania na escola básica em Portugal: da reforma de 1986 à reorganização curricular de 2001*. Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 20-23 Junho 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Tese de doutoramento não publicada. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Furet, Jean-Baptiste (1856/1999). *Vida de São Marcelino José Bento Champagnat* (1.^a ed.). São Paulo: Loyola: SIMAR. (tradução do texto francês por Ângelo Cannata).
- Galeão, T. (2006). *O professorado liceal no final do Estado Novo: Representações dos Professores*. Dissertação de mestrado não publicada, especialidade de Formação Pessoal e Social. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Garrison, J. (1986). The paradox of indoctrination: A solution. *Synthese*, 68 (2), 261– 273.
- Gatchel, R. (1972). The evolution of the concept. Em I. A. Snook (Ed.). *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul, 9-16.
- Gay, L., Mills, G. & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and application* (8.^a ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

- Gellner, E. (1992). *Pós-Modernismo, Razão e Religião*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y Educación, valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Gholar, C. (1997). *Character Education: Creating o framework for excellence*. Consultado em [Janeiro, 2006] em <http://www.aces.uiuc.edu/%7Euplink/programs/character.html>.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4.º ed. revista e atualizada). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gilness, J. (2003). How to Integrate Character Education into the Curriculum. *Phi Delta Kappan*, 85 (3), 243-246.
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers*. New York: Longman.
- Gondim, S. (2002). Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. *Revista Paidéia*. Cadernos de Psicologia e Educação, 12 (24), 149-161.
- Goode, W. & Hatt, P. (1969). *Métodos em Pesquisa Social* (3.ª ed.). São Paulo: Cia Editora Nacional.
- Grace, G. & O' Keefe, J. (2007). *Catholic Schools facing the Challenges of this 21st century: an overview*. Em G. Grace & J. O'Keefe (Eds.). *International handbook of Catholic education: Challenges for school systems in 21st century*. Dordrecht, Netherlands: Springer, vol. 1, 1-14.
- Guba E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Em N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks: Sage, 105-117.
- Guimarães, M., Sobral, F. & Menezes, I. (2007). Adolescência na Escola: o desafio do desenvolvimento integral – um estudo sobre as opções pedagógicas e organizacionais de uma escola kentenichiana. *Interacções*, 5, 82-109.
- Halstead, J. (2009). In defence of faith schools. Em G. Haydon (Ed.). *Faith in Education. A Tribute to Terence McLaughlin*. London: Institute of Education, University of London, 46-67.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. Em V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (4.ª ed.). Washington: AERA, 826–857.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Harmin, M. (1988). Value clarity, high morality — Let's go for both. *Educational Leadership*, 45 (8), 22-30.
- Hartshorne, H. & May, M. (1928-1930). *Studies in the Nature of Character*. Vols 1, 2 e 3. New York: Macmillan.
- Haste, H. (1992). The scope and limits of moral education. Em *Formação Pessoal e Social*. Porto: SPCE, 35-52.
- Haydon, G. (Ed.) (2009). *Faith in Education. A Tribute to Terence McLaughlin*. London: Institute of Education, University of London.
- Haynes, C. (2006, Março). *The Intersection of Character Education, Religion and Spirituality*. Comunicação apresentada no Congresso OnLine subordinado ao tema “Character Education in a World of Budget Cuts and Standardized Testing!”, promovido pela Icohere. Consultado em [Março, 2006] em <http://www.conferences.icohere.com>.
- Heater, D. (1999) *What is Citizenship?* Cambridge: Policy Press.

- Hébert, Y. & Wilkinson, L. (2006). Diversity and Democratic Values: Implications for public policy. Em G. H. Richardson & D. W. Blakes (Eds.). *Troubling the Canon of Citizenship Education*. New York: Peter Lang.
- Herrera, C. (1999). *School-Based Mentoring: a first look into its potential*. Public/Private Ventures, Philadelphia: PA.
- Herrera, C., Grossman, J., Kauh, T., Feldman, A. & McMaken, J., with Jucovy, L. (2007). *Big Brothers Big Sisters school-based mentoring impact study*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Hocutt, M. (2005). Indoctrination v. Education. *Academic Questions*, 18 (3), 35-43.
- Húsen, T. (1997). Research Paradigms in Education. Em J. Keesee (Ed.). *Education Research, Methodology and Measurement: an international handbook* (2^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 16-21.
- Hutchison, H. (1976). An Eighteenth-Century Insight into Religious and Moral Education. *British Journal of Educational Studies*, 24 (3), 233-241.
- Huttunen, R. (2003). Habermas and the Problem of Indoctrination. Em M. Peters, P. Ghiraldelli, B. Žarnić & A. Gibbons (Eds.). *Encyclopaedia of Philosophy of Education*. Consultado em [Agosto, 2012] em http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=habermas_and_the_problem_of_indoctrination.
- Igreja, M. A. (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)*. Tese de doutoramento não publicada. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Jacobs, R. (2000). Contributions of Religious to U.S. Catholic Schooling. Em J. Youniss, J. Convey & J. Mclellan (Eds.). *The Catholic Character of Catholic Schools*, Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 82-102.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2008). Social Interdependence, Moral Character and Moral Education. Em L. Nucci & D. Narvaez (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, 204-229.
- Jones, E., Ryan, K. & Bohlin, K. (1999). *Teachers as educators of character: Are the nation's schools of education coming up short?* Washington, DC: Character Education Partnership.
- Jorge, A. (2004). Desenvolvimento do Carácter, Liderança e Cidadania no Projecto Educativo Marista. Em *Nação e Defesa – Educação da Juventude (Carácter, Liderança e Cidadania)*. Número Extra Série. Lisboa: Instituto de Defesa Nacional, 75-79.
- Justino, D.
(2005). *No silêncio todos somos iguais*. 21, Lisboa: Gradiva.
(2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Karcher, M. (2007). Mentoring Latino/a youth in schools: Cultural and setting-level influences on outcomes. Em H. L. Coleman (Chair). *School-based interventions with culturally diverse youth: Theory and practice*. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association. San Francisco: CA.

- Kerr, D.
 (2003). Citizenship Education in England: The Making of a New Subject. *Online Journal for Social Science Education*, 2. Consultado em [Outubro, 2007] em http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/england_kerr.htm.
 (2004). Launching Conference of 2005 European Year of Citizenship through Education. Report. DGIV/EDU/CIT (2005).
- Kidder, R. (1991). Ethics is Not a Luxury: It's Essential to Our Survival. *Education Week*, 10 (28), 31.
- Kilpatrick, W.
 (1983). *Psychological seduction: The failure of modern psychology*. Nashville: Thomas Nelson.
 (1992). *Why Johnny can't tell right from wrong: Moral illiteracy and the case for character education*. New York: Simon and Schuster.
- Kilpatrick, W. Heard (1972). Indoctrination and respect for persons. Em I. A. Snook (Ed.). *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul, 47-54.
- Kilpatrick, W., Wolfe, G. & Wolfe, S. (1994). *Books That Build Character – A Guide to Teaching Your Child Moral Values Through Stories*. New York: Simon and Schuster.
- Kirschenbaum, H.
 (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Allyn & Bacon.
 (2000). From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 39 (1), 4-20.
- Kiwan, D. (2005). *An Inclusive citizenship? Conceptions of citizenship in the citizenship education policymaking process in England*. Tese de doutoramento não publicada. Instituto de Educação, Universidade de Londres.
- Kohlberg, L.
 (1970). Moral stages as a basis for moral education. Em E. Sullivan & J. Rest (Eds.). *Moral Education*. University of Toronto, Canadá.
 (1971, Setembro). *The Contribution of Development Psychology to Education – Examples from Moral Education*. Comunicação na Associação de Psicologia Americana em Washington.
 (1975). The Cognitive Development Approach to Moral Education. *Phi Delta Kappan*, 46, 642-667.
 (1976). Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Development Approach. Em T. Lickona (Ed.). *Moral development and behaviour: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
 (1978). Moral Education reappraised. *The Humanist*, 38, 13-15.
- Kohn, A. (1997). How not to teach values: A critical look at character education. Em *Studies in Moral Development and Education Home Page*. Consultado em [Abril, 2005] em <http://www.uic.edu/~Inucci/MoralEd/index.html>.
- Komolmas, M. (2007). Ethics, moral, and social responsibility formation of students: contemporary challenges for catholic schools in Thailand. Em G. Grace & J. O'Keefe (Eds.). *International handbook of Catholic education: Challenges for school systems in 21st century*. Dordrecht, Netherlands: Springer, vol. 1, 725-736.
- Kristol, I. (2002). Moral and Ethical Development in a Democratic Society. Em W. Damon (Ed.). *Bringing in a New Era in Character Education*. Stanford, CA: Hoover Institution Press, 189-198.
- Kuiava, E. (2006). A responsabilidade como princípio ético em H. Jonas e E. Lévinas: uma aproximação. *Veritas*, 51 (2), 55-60.
- Lapsley, D. & Narvaez, D. (2006). Character Education. Em W. Damon, R. Lerner, K. Renninger & I. Sigel (Eds.). *Handbook of Child Psychology* (6.^a ed.). 4, Child Psychology in Practice.

- Laud, L. (2001). The Heart of Character Education. *The Fourth and Fifth Rs*, 7 (3), 6.
- Leming, J.
 (1993). In Search of Effective Character Education. *Educational Leadership*, 51 (3), 63-71.
 (1997). The Current Condition of Character Education. Em A. T. Lockwood (Ed.). *Character Education: Controversy and Consensus*. Thousand Oaks: Corwin Press, 22-30.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lickona, Thomas
 (1976). Critical Issues in the Study of Moral Development and Behaviour. Em T. Lickona (Ed.). *Moral development and behaviour: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 3-27.
 (1978). Helping Teachers become Moral Educators. *Theory into practice*, 27 (3), 258-266.
 (1983). *Raising Good Children, From Birth Through the Teenage Years*. New York: Bantam.
 (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
 (1993). The return of Character Education. *Educational Leadership*, 51 (3), 6-11.
 (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25 (1), 93-100.
 (1997). *Educating for Character: The School's Highest Calling*. Georgia Humanities Lecture. Atlanta. Consultado em [Abril, 2009] em http://www.georgiahumanities.org/downloads/governors_awards/lickona.pdf.
 (1999). Religion and Character Education. *Phi Delta Kappan*. Bloomington, 81 (1), 21-26.
 (2000). A comprehensive approach to character building in Catholic schools. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 4 (2), 259-271.
 (2001). Preventing School Violence: What Can We Do?. *The Fourth and Fifth Rs*, 7 (3), 1.
 (2004). *Character Matters*. New York: Simon & Schuster.
 (2012, Março). *Discurso na Sessão Solene relativa à atribuição do doutoramento Honoris Causa, pela Universidade Anáhuac México Sur*. 13 de Março de 2012. Consultado em [Outubro, 2012] em http://ols.uas.mx/a/pdf-uams/DHC/Acceptance_speech-Thomas_Lickona.pdf.
- Lickona, T. & Davidson, M. (2005). *Smart and good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work and beyond*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Lickona, T., Schaps, E. & Lewis, C. (1995). *Eleven principles of effective character education*. Washington, DC: Character Education Partnership. Consultado em [Abril, 2005] em <http://www.character.org/principles/index.cgi>.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Linden, D. (1997). A Grassroots Character Education Program. Em A. T. Lockwood (Ed.). *Character Education: Controversy and Consensus*. Thousand Oaks: Corwin Press, 48-59.
- Lipovetsky, G. (1996). A era do Após-Dever. Em E. Morin, I. Prigogine *et al.*. *A Sociedade em Busca de Valores*. Lisboa: Instituto Piaget, 29-37.
- Lisy-Macan, L. (1997). Educating the Head, the Heart, and the Hand. *The Fourth and Fifth Rs*, 3 (2), 1.
- Lockwood, A.
 (1976). Moral Reasoning and Public Policy Debate. Em T. Lickona (Ed.). *Moral development and behaviour: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 317-325.
 (1997). Why Character Education?. Em A. T. Lockwood (Ed.). *Character Education: Controversy and Consensus*. Thousand Oaks: Corwin Press, 1-11.

Lourenço, O.

- (1991). Educação para os valores morais na escola portuguesa: Considerações kohlbergianas. *Psychologica*, 5, 1-11.
- (1992). Desenvolvimento Pessoal e Social: Educação para a Justiça ou para a “Santidade”? *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (2), 129-136.
- (1995). A comunidade justa de Kohlberg: Um caso especial de educação moral. *Revista de Educação*, 5 (1), 27-39.
- (1998). Além de Piaget? Sim, mas Primeiro Além da Sua Interpretação Padrão! *Análise Psicológica*, 16, 521-552.
- (2000). Educação para a Cidadania: Um olhar Kohlberguiano. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXIV, 1, 2 e 3, 555-583.
- (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Moral: Teoria, Dados e Implicações* (3.^a ed.). Coimbra: Almedina.

Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.

Lume, F. (2004). *A Inspeção Escolar – entre o Estado Novo e a Democracia: Representações, Dinâmicas e Estruturas Organizacionais*. Dissertação de mestrado não publicada, especialidade de Formação Pessoal e Social. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Lytard, J. (1979/2003). *A Condição Pós-Moderna* (3.^a ed.) (tradução de José Bragança de Miranda). Lisboa: Gradiva (tradução do texto francês).

MacIntyre, A.

- (1984). *After Virtue* (2^aed.). Notre Dame: University of Notre Dame.
- (1990). *Three Rival Versions of Moral Inquiry*. Indiana: University of Notre.

Macmillan, C. (1983). On Certainty and Indoctrination. *Synthese*, 56 (3), 363-372.

Manzo, K. (2005). Researchers Urge Broad View on How to Build Character. *Education Week*, 25 (15), 1-16.

Marques, P. (2009). *Avaliação de uma situação de formadores no domínio da tutoria*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Marques, Ramiro

- (1989). A Formação Pessoal em Debate. Participação em Mesa Redonda. *Revista de Inovação*, 2 (4), 483-513.
- (1991). *A educação para os valores morais no ensino básico: o currículo implícito e explícito*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro.
- (1992). A Educação Sócio-Moral: uma análise curricular do Ensino Básico em Portugal. Em *Formação Pessoal e Social*, Porto: SPCE, 77-95.
- (1993, Dezembro). *As transformações na estrutura da Família: A Resposta da Escola Cultural*. Santarém: Comunicação apresentada no Colóquio da AEPEC, realizado na ESE de Santarém, em 11 de Setembro de 1993.
- (1997a). *Escola, Currículo e Valores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1997b). A Justiça, a Preocupação pelos outros e a bondade: pode a Escola passar sem elas?. Em M. Patrício (Org.). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto Editora: Porto, 353-364.
- (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.
- (1999). Vinte e cinco anos de Educação Cívica: notas para um balanço. *A Revista da ESES*, Dossier Temático: O 25 de Abril e a Educação, 10, 13-26.
- (2000). *O Livro das Virtudes de Sempre*. Porto: Edições Asa.
- (2001a). O Protágoras de Platão: Será possível ensinar a virtude?. *A Revista da ESES*, 11, 157-163.
- (2001b). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.

- (2006a, Junho). *Ética da Virtude e Desenvolvimento Moral do Aluno*. Aveiro: Comunicação apresentada no Simpósio Internacional sobre Ativação do Desenvolvimento Psicológico, 12 e 13 de Junho de 2006, Universidade de Aveiro.
- (2006b, Junho). *A Escola Cultural: Resposta à dispersão e desarticulação curricular*. Évora: Comunicação no Colóquio de Homenagem a Manuel Patrício, Universidade de Évora.
- (2008). *Cidadania na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martinez, S. (2008, Abril). *Estudio del sustrato neurobiológico de las relaciones interpersonales a lo largo de la vida*. Conferência XV Congresso Internacional INFAD Psicologia e Relações Interpessoais no ciclo de vida. Universidade de Évora.
- Martins, M. & Mogarro, M. (2010). A Educação para a Cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 185-202. Consultado em [Dezembro, 2010] em http://www.rieoei.org/boletin53_1.htm.
- Matos, A. (2006). *Televisão e violência: (Para) Novas formas de olhar*. Coimbra: Almedina.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research - a philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.
- McDaniel, A. (1998). Character Education: Developing Effective Programs. *Journal of Extension*, 36(2). Consultado em [Abril, 2005] em <http://www.joe.org/joe/1998april/a3.html>.
- McDonough, T. (2011). Initiation, not Indoctrination: Confronting the grotesque in cultural education. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (7), 706-723.
- McKenzie, M. (2004). Seeing the Spectrum: North American Approaches to Emotional, Social, and Moral Education. *Educational Forum*. Consultado em [Abril, 2005] em http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa4013/is_200410/ai_n9437789/pg_5.
- Medlock, A. (1995). Standing Tall: The Heroes' Path to Character. *The Fourth and Fifth Rs*, 1 (2), 4.
- MEM (1998/2003). *Missão Educativa Marista: um projecto para o nosso tempo* (3.^a ed.). São Paulo: Comissão Internacional de Educação Marista (tradução do texto inglês por Manoel Alves e Ricardo Tescarolo).
- Menezes, Isabel
- (1993). A formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimental-ecológica. *Inovação*, 6 (3), 309-336.
- (1998). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- (1999a). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições Asa.
- (1999b). Educação para a cidadania: algumas reflexões de um ponto de vista psicológico. *Território Educativo*, 6, 29-35.
- (2003). Civic education in Portugal: curricular evolutions in basic education. *SOWI On-line Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*, 1. Consultado em [Maio, 2009] em <http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/index.html>.
- (2005). De que falamos quando falamos de cidadania?. Em C. Carvalho, F. Sousa & J. Pintassilgo (Orgs.). *A Educação para a Cidadania como Dimensão Transversal do Currículo Escolar* (1.^a ed.). Porto: Porto Editora & CIEFCUL, 13-22.
- (2007). *Evolução da Cidadania em Portugal*. Atas do 3º Encontro de Investigação e Formação, "Educação para a Cidadania e Culturas de Formação", Lisboa: ESE, 17-34.

- Menezes, I. & Campos, B. (1996). *Educação, Desenvolvimento Psicológico e Promoção da Cidadania*. Em A Ciência Psicológica nos Sistemas de Formação. Algarve: SPCE, 91-97.
- Menezes, I., Xavier, E. & Cibele, C. (1997). *Educação Cívica em Portugal nos Programas e Manuais do Ensino Básico*. Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- MENTOR/National Mentoring Partnership (2003). *Elements of effective practice* (2^o. ed.). Alexandria, VA: Author.
- Mergler, A. (2007). *Personal Responsibility: The creation, implementation and evaluation of a school-based program*. Tese de doutoramento não publicada. School of Learning and Professional Studies, Faculty of Education, Queensland University of Technology, Kelvin Grove Campus.
- Merriam, S. (1988). *The case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merry, M.
 (2005) Indoctrination, moral instruction, and nonrational beliefs: a place for autonomy?. *Educational Theory*, 55 (4), 399–420.
 (2007). *Culture, Identity and Islamic Schooling*. New York: Palgrave Macmillan.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2.^a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Miller, T., Kraus, R. & Velkamp, L. (2005). Character Education as a Prevention Strategy in School-Related Violence. *The Journal of Primary Prevention*, 26 (5), 455-466.
- Mogarro, M. (2003). *Manuais Escolares no Portugal do Estado Novo*. Texto de apoio n.º 5 não publicado. Escola Sociedade e Valores, Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Mónica, M. F.
 (1977). Deve-se ensinar o povo a ler: a questão do analfabetismo em Portugal, 1926-39. *Análise Social*, 13 (50), 321-353.
 (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar (A escola primária salazarista 1926-1939)*. Lisboa: Presença.
 (1999). *Cenas da Vida Portuguesa*. Lisboa: Quetzal.
- Moore, W. (1972). Indoctrination and democratic method. Em I. A. Snook (Ed.). *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul, 93-105.
- Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 35-47.
- Moreira, J. (1999). O Doutrinação no “Mau Sentido”. *Noesis*, 52, 52-54.
- Morgan, D. (1997). Focus group as qualitative research. *Qualitative Research Methods Series*. 16. London: Sage Publications.
- Mosher, J. (2001). Children’s Literature and Character Development. *The Fourth and Fifth Rs*, 8 (1), 1-3.
- Munson, B. (2000, Fevereiro). *Character Education: The Missing Ingredient of Preservice teacher Education Programs*. Chicago: Comunicação apresentada na 52.^a Annual Meeting of American Association of Colleges for Teacher Education.
- Narvaez, D. (2001, Abril). *Who should I become? Using the Positive and the Negative in Character Education*. Seattle: Comunicação apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association.

- Narvaez, D. & Lapsley, D. (2008). Teaching Moral Character: Two Alternatives for Teacher Education. *Teacher Educator*, 43 (2), 156-172.
- Nata, G. & Menezes, I. (2010). *O Suporte a Direitos de Minorias Culturais e o Desenvolvimento Moral*. Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010, 3397-3404.
- Nogueira, L. (2008). *A filosofia no espaço escolar*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.
- Nogueira, F., Moreira, A. & Pedro, A. (2009). Civic Education in basic school: problems and challenges in the digital age. Em M. Muñoz & F. Ferreira (Eds.). *Proceedings of the IASK International Conference Teaching and Learning 2009: Excellence and Quality: Timeless Challenges in Education*. Porto: IASK, 419-435.
- Nóvoa, A.
 (1992). A Educação Nacional. Em F. Rosas (Coord.). *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Nova História de Portugal, vol. 12. Lisboa: Editorial Presença.
 (2006). A escola e a cidadania – apontamentos incómodos. Em R. d’Espiney (Org.). *Espaços e sujeitos da cidadania*. Setúbal: Cadernos ICE – Instituto das Comunidades Educativas, 23-40.
- Nunes, I. (2006). *Ideal Mariano e Docência: a identidade feminina da Proposta Educativa Marista*. Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Oliveira-Formosinho, J.
 (1986). A intervenção da escola no desenvolvimento sócio-moral. *Desenvolvimento*, 3, 61-74.
 (1989). A Formação Pessoal em Debate. Participação em Mesa Redonda. *Revista de Inovação*, 2 (4), 483-513.
- Ornelius, K. (2008). Tolerance and intolerance: values and virtues at stake in education. *Journal of Moral Education*, 37 (4), 467-484.
- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Pacheco, J. (2000). A Educação para a Cidadania: o espaço curricularmente adiado. *Teias*, 1 (2), 99-133.
- Patterson, D. & Huss, F. (1993). Ethics in Accounting: Values Education Without Indoctrination. *Journal of Business Ethics*, 12, 235-243.
- Patrício, M.
 (1989). A Formação Pessoal em Debate. Participação em Mesa Redonda. *Revista de Inovação*, 2 (4), 483-513.
 (1991). Relatório apresentado no quadro de provas públicas de agregação. Universidade de Évora.
 (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
 (1995). Formação de professores e Educação Axiológica. *Revista de Educação*, 5 (1), 11-20.
 (1997). A Escola Axiológica. Em M. Patrício (Org.). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto Editora: Porto, 21-36.
 (2006). Dez ideias-chave do ministro da Educação da Finlândia sobre política educativa. *Pontosnosii*, 11, 58-61.
 (2006, Outubro). *A crise da escola: que quer a sociedade da escola?*. Lisboa: Comunicação apresentada no IX Congresso Científico-Pedagógico da AEPEC, Universidade Lusíada de Lisboa.
 (2011, Julho). “*Apresentação e Proposta de um Paradigma Cultural de Escola*”. Palestra proferida no almoço mensal dos académicos, no dia 14 de Julho de 2011, Academia das Ciências de Lisboa.

- Pawelski, J. (2003). *Character as Ethical Democracy: Definitions and Measures*. Essay Competition – Assessing the Character Outcomes of College – Center for the Study of College Student values. Association or Institucional Research.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2.^a ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Pedro, A. (2002). *Percursos de uma Educação em Valores em Portugal: Influências e Estratégias*. FCG: FCT.
- Pelikan, J. (2000). *Maria através dos séculos: seu papel na história da cultura* (tradução de Vera Camargo Guarnieri). São Paulo: Companhia das Letras.
- Pereira, B., Costa, P., Melim, F. & Farenzena, R. (2011). Bullying escolar: Programas de Intervenção Preventiva. Em M. Gisi & R. Ens (Eds.). *Bullying nas Escolas: Estratégias de Intervenção e Formação de Professores*. Curitiba - Brasil: Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 135-155.
- Pereira, P. (2007). *A educação para a cidadania no primeiro ano do ensino básico - Reflexões sobre a implementação da área curricular não disciplinar de Formação Cívica no primeiro ano nas escolas do “Monte” e do “Chalet”*. Dissertação de mestrado, especialidade em Administração e Planificação da Educação. Universidade Portucalense.
- Perrenoud, P. (2001). O que a escola faz às famílias. Em C. Montandon & P. Perrenoud, *Entre Pais e Professores: Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações entre a Família e a Escola*. Oeiras: Celta Editora, 57-112.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. London: Routledge.
- Pintassilgo, J.
 (1998). *República e formação dos cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da 1.^a República portuguesa (1910-1926)*. Lisboa: Edições Colibri.
 (2004, Fevereiro). *Educação liberal e conformação social: dos catecismos constitucionais aos manuais de civilidade*. III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - Escolas, culturas e identidades, vol. 1, 233-239.
 (2007, Março). *Regeneração moral e formação do cidadão. O debate na imprensa pedagógica portuguesa do início do século XX*. Comunicação na Conferência Ibérica: Educação para a cidadania. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade.
 (2007). O debate sobre a Educação para a Cidadania: o contributo do período revolucionário português. *Cidadania e liderança escolar*. Porto Editora/Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 59-70.
- Pinto, J. (2005). *Escola Global – Quo Vadis* (1.^a ed.). Coleção Campo da Educação, 11, Porto: Campos de Letras.
- Pires, M. (2007). Educação e cidadania: Consciência nacional no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41-1, 23-39.
- Platão
 (Séc. IV a.C./1999). *Protágoras* (tradução, introdução e notas de Ana da Piedade Elias). Lisboa: Relógio D'Água.
 (Séc. IV a.C./1992). *Ménon* (tradução de Ernesto Gomes). Lisboa: Edições Colibri.

- Pombo, O.
 (2001). *Educar/Ensinar. Materiais de Estudo* (organização de uma antologia de textos de Olivier Reboul, Jacques Ulmann, John Passmore e Paul Hirst e sua tradução), 6º Caderno de História e Filosofia da Educação. Lisboa: Departamento e Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.
 (2002). *A Escola, a Recta e o Círculo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Power, F. (2002). Building Democratic Community: A Radical Approach to Moral Education. Em W. Damon (Ed.). *Bringing in a New Era in Character Education*. Stanford, CA: Hoover Institution Press, 113-127.
- Punch, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. Em N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications, 83-104.
- Puolimatka, T. (1996). The concept of Indoctrination. *Philosophia Reformata*, 61, 109-134.
- Pureza, J. (Coord.). Praia, M., Cibele, C. & Henriques, M. C. (2001). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- Quaresma, M. (2011). *Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*. Tese de doutoramento em Sociologia não publicada. Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Ramalho, G. (1992). *Formação Pessoal e Social/Desenvolvimento pessoal e social. Avaliação de um ano de experiência*. Lisboa: IIE.
- Ramos, F. (2006). *Desenvolvimento Pessoal e Social/ Desenvolvimento Moral e Cidadania/Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos. Material de apoio à Formação*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
- Raths, L., Harmin, M. & Simon, S. (1966). *Values and Teaching*. Charles E. Merrill: Columbus.
- Raz, J. (2001, Março). *The Practice of Value*. Berkeley: Comunicação apresentada na Universidade da Califórnia no âmbito: The Tanner Lectures on Human Values.
- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris: PUF.
- Reetz, L. & Jacobs, G. (1999). Faculty focus on moral and character education. *Education*, 120 (2), 208-212.
- Reis-Monteiro, A. (2003). *Sobre a educação para a cidadania democrática*. Apontamentos no âmbito do mestrado em Educação (Formação Pessoal e Social). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Reis, C. (2008). A educação da “Geração M”. *Revista portuguesa de pedagogia*. Ano 42-3, 121-137.
- Reis, J. (2006). Ano Europeu da Cidadania pela Educação entre nós, quem deu por ele?. *Finisterra*, XLI, 81, 215-218.
- Renaud, I. (1991). Cidadania e defesa nacional. *Nação e Defesa*, 7, 105-112.
- Rest, J. (1997). Character Education in the Classroom. Em A. T. Lockwood (Ed.). *Character Education: Controversy and Consensus*. Thousand Oaks: Corwin Press, 31-37.
- Revell, L. & Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36 (1), 79-92.

- Ribeiro, G.
 (2004). *A Pedagogia da Avestruz – Testemunho de um Professor*. Lisboa: Gradiva.
 (2007). *A lógica dos burros – o lado negro das políticas educativas*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Robelen, E. (2001). Politicians Stand Up For Character Education Measures. *Education Week*, 20 (27), 27.
- Rodrigues, M. L. (2008). Intervenção da Sra. Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, na sessão de abertura do “Fórum Educação para a Cidadania”. Consultado em [Maio, 2009] em <http://www.cidadania-educacao.pt/Nova%20pasta/material/Ministra-18-out.pdf>.
- Rojas, E. (1994). *O Homem Light, uma vida sem valores*. Coimbra: Gráfica Coimbra.
- Roldão, M.
 (1992). A educação cívica nas áreas disciplinares do currículo formal: uma dimensão esquecida? Em *Formação Pessoal e Social*, Porto: SPCE, 105-110.
 (1993). Desenvolvimento pessoal e social: contradições e limites de uma área curricular. *Inovação*, 6 (3), 337-343.
 (1999). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12 (1), 9-26.
- Ryan, Kevin
 (1986a). The new moral education. *Phi Delta Kappan*, 68 (4), 228-233.
 (1986b). The Induction of New Teachers. *Fastback 237*. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington.
 (1987). The Moral Education of Teachers. Em K. Ryan & G. F. MacLean (Eds.). *Character Development in Schools and Beyond*. New York: Praeger, 358-379.
 (1993). Mining the Values in the Curriculum. *Educational Leadership*, 51 (3), 16-18.
 (1996, Março). *Character Education: Education's Latest Fad or Oldest Mission*. Atlanta: Comunicação no âmbito da conferência “Linking School and Community through Character Education”. Georgia Humanities Council, Emory University.
 (1997a). Character Education and the Hard Business of Schooling. Em A. T. Lockwood (Ed.). *Character Education: Controversy and Consensus*. Thousand Oaks: Corwin Press, 12-21.
 (1997b). Direct Moral Education. Em M. Patrício (Org.). *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora: Porto, 83-94.
 (1998). Ten Tips for Raising Children of Character. *The Fourth and Fifth Rs*, 4 (1), 5.
 (1999). Values, Views, or Virtues. *Education Week*, 18 (25), 49-72.
- Ryan, K. & Bohlin, K. (1999). *Building character in schools, Practical Ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, K. & Kilpatrick, W. (1996). *Is Character Education Hopeless?*. Fixing America's Schools. Consultado em [Agosto, 2005] em http://www.taemag.com/issues/articleid.16284/article_detail.asp.
- Ryan, K. & Lickona, T. (1987). Character Development: The Challenge and the Model. Em K. Ryan & G. F. MacLean (Eds.). *Character Development in Schools and Beyond*. New York: Praeger, 3-35.
- Ryan, K. & MacLean, G. (1987) (Eds.). *Character Development in Schools and Beyond*. New York: Praeger.
- Ryan, K. & Wynne, E. (1997). *Reclaiming our schools: Teaching character, academics, and discipline* (2.ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Ryan, K., Bohlin, K. & Farmer, D. (2001). *Building character in schools – Resource Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sainte, C. (1996/2005). *Responsabilidade: O eu – para – o outro*. São Paulo: Paulus (tradução do italiano por Ivo Storniolo).
- Salema, M. H.
 (2002). A formação humana e espiritual na formação inicial de jovens professores. *Broteria*, 154 (1), 9-22.
 (2005). Teacher and trainer training in education for democratic citizenship. Competencies, methods and processes. *Journal of Social Science Education*. Consultado em [Março, 2012] em <http://www.jsse.org/2005-se/index.html>.
 (2010). Educação para o exercício de uma cidadania ética e responsável: competências de professores. *Prima Facie*, 6, 9-32.
- Sampaio, D. (2001). *Prevenção da Indisciplina na Escola: o papel da mudança na sala de aula*. Seminário: “Disciplina/Indisciplina e Regulamento Interno de Escola” (3 de Abril de 1999). Organização da A.N.P.E.S. em colaboração com a Associação Sindical Pró-Ordem, Auditório da Escola Superior de Comunicação Social, 7-15.
- Sanches, M. & Seça, A. (2009). Sensibilidade ética e moral dos professores: dimensões interaccionais. Em M. Sanches (Org.). *A escola como espaço social*. Porto: Porto Editora, 163-192.
- Sanger, M. & Osguthorpe, R. (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27, 569-578.
- Santos, M. E. B.
 (1992). Educação Cívica. Em *Formação Pessoal e Social*. Porto: SPCE, 99-104.
 (Coord.) (2011). Educação para a Cidadania. Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: ME.
- Santos, M. M. V. (2005). *A Formação Cívica no Ensino Básico: Contributos para uma Análise da Prática Lectiva*. Porto: ASA Editores.
- Saunders, J. (2003). Teaching Character Through the Classics. *The Fourth and Fifth Rs*, 10 (1), 4-5.
- Savater, F. (1997/2006). *O Valor de Educar* (2.º ed.). Lisboa: Dom Quixote. (tradução de Miguel Pereira).
- Schwartz, A. (2002). Transmitting Moral Wisdom in an Age of the Autonomous Self. Em W. Damon (Ed.). *Bringing in a New Era in Character Education*. Stanford, CA: Hoover Institution Press, 1-21.
- Schwartz, M. (2008). Teacher Education for Moral and Character Education. Em L. Nucci & D. Narvaez (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, 583-600.
- Sears, A. & Hyslop-Margison, E. (2006). The cult of Citizenship Education. Em G. Richardson & D. Blades (Eds.). *Troubling the Canon of Citizenship Education*. New York: Peter Lang.
- Seça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica. Um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação / DEB.
- Sergiovanni, T. (1996). *Leadership for the schoolhouse: How is different? Why is it important?*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schaps, E., Esther, S. & McDonnell, S. (2001). What’s Right and Wrong in Character Education Today. *Education Week*, 21 (2), 40-44.
- Silva, A. (2012). *Educação para a cidadania: o caso português*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (Formação Pessoal e Social) não publicada. Universidade de Aveiro.

- Silva, C. (1998). *Os Maias e o desenvolvimento sociomoral dos alunos*. Coleção Ciências da Educação, 20. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Simões, F. & Alarcão, M. (2011). A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens. *Educação e Pesquisa*, 37 (2), 339-354.
- Simon, S., Howe, L. & Kirschenbaum, H. (1972). *Values Clarification, A Handbook of Practical Strategies for teachers and students*. New York: Hart Publishing Company.
- Singh, G. (2001). How Character Education Helps Students Grow. *Educational Leadership*, 59 (2), 46-49.
- Snarey, J. & Samuelson, P. (2008). Moral education in the cognitive developmental tradition. Em L. Nucci & D. Narvaez (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, 53-79.
- Snook, I. A. (1972). Indoctrination and moral responsibility. Em I. A. Snook (Ed.). *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Snook, I. A. (Ed.). (1972). *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Sommers, C. (1998). Are we living in a Moral Stone Age?. *Imprimis*, 27 (3), 1-4.
- Sousa, A. (2001). *A Educação Moral*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sousa, Ó. (2008). Do colo à construção da cidadania: por uma escola acolhedora. *Revista Lusófona de Educação* (online), 11, 105-112. Consultado em [Agosto, 2012] em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502008000100007&lng=en&nrm=iso.
- Sprinthall, R. & Sprinthall, N. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. McGraw-Hill.
- Stake, R.
(1994). Case studies. Em N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 236-247.
(1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stein, G. (2001). A Igreja Católica e a Educação. Em J. Garcia & G. Capdeville (Orgs.). *Educação Católica*. São Paulo: EDUSC, Brasília: Universa, 153-176.
- Stencel, R. (2009). O papel da doutrinação no processo educacional à luz do contexto das décadas de 1980 e 1990. *Acta Científica*, 17 (2), 65-70.
- Striker, G. (1987, Maio). *Greek Ethics and Moral Theory*. Stanford: Comunicação apresentada no âmbito *The Tanner Lectures on Human Values*, Universidade de Stanford.
- Sturman, A. (1997). Case study methods. Em J. Keeves (Ed.). *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (2.^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 61-66.
- Sullivan, E. (1975). *Moral Learning*. New York: Paulist Press.
- Tan, C. (2004). *Indoctrination, imagination and moral education*. II Conferência Internacional sobre “Imagination in Education”. Vancouver, Canada, 14-17 Julho. Consultado em [Março, 2007] em http://www.iereg.net/pub_conf2004.php.

- Tavares, J. (1999). Conhecimento científico, pedagógico e gestão curricular: Pressupostos para uma verdadeira ciência educacional. Em R. Marques & M. Roldão (Orgs.). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico*. Porto: Porto Editora, 83-97.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods. The search for meanings* (2.^a ed.). New York: Wiley.
- Tellis, W. (1997). Introduction to case study. *The Qualitative Report*, 3 (2).
Consultado em [Março, 2009] em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>.
- Thiessen, E. (2001). *Defence of Religious Schools and Colleges*. Montreal: MacGill-Queen's University Press.
- Thompson, W. (2002). *The Effects of Character Education on Student Behaviour*. Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Liderança Educacional e Análise Política Educativa, Universidade Estadual de East Tennessee.
- Tigner, S. (1993). Character Education: Outline of a Seven-Point Program. *Journal of Education*, 175 (2), 14-22.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. (1999). *Citizenship education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.
- Trepper, J. (2006). Education and the (IM)Possibilities of Citizenship. Em G. Richardson & D. Blades (Eds.). *Troubling the Canon of Citizenship Education*. New York: Peter Lang.
- Trindade, R. (1998). As Escolas de Ensino Básico como espaços de Formação Pessoal e Social. *Colecção Escola e Saberes*, 11, Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (1994/2000). *Manual de Investigação em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tull, D. & Hawkins, D. (1976). *Marketing Research, Meaning, Measurement and Method*. London: Macmillan Publishing.
- Valente, Maria Odete
(1989a). A Educação para os Valores. Em *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: ASA.
(1989b). A Formação Pessoal em Debate. Participação em Mesa Redonda. *Revista de Inovação*, 2 (4), 483-513.
(Org.) (1992). *A Escola e a Educação para os Valores - Antologia de Textos*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
(1995). A Educação, os Valores e a Formação dos Professores. *Revista de Educação*, 5 (1), 21-26.
(1996). Preface: Teacher Training and Values Education. Em M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar & V. D. Teodoro (Eds.). *Teaching Training and Values Education*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Educação, 11-12.
(1998). Comentário da Conferência de Mark Elchardus com o título "The recent Rediscovery of the value of values - Lessons for the schools". Em R. Carneiro (Dir.). *Valores e Educação numa Sociedade em Mudança. Colóquio/Educação e Sociedade*, 3, 147-149.
(2006). *A Escola, a sua Missão e os seus Valores*. Conferência Plenária proferida no Seminário "Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos", realizado no Conselho Nacional Educação no dia 16 de Novembro.
- Valente, G. (2012). *Os anos devastadores do eduquês*. Lisboa: Editorial Presença.
- Valenzuela, A. (2011). La Educación para la Ciudadanía en España, 2004-2011. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 45-2, 39-69.

- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e Violência na Escola: práticas comunicacionais para professores e pais* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Veiga, M. A.
 (1988). *Filosofia da Educação e Aporias da Religião: a problemática do ensino religioso*. Lisboa: INIC.
 (2005). *Um perfil Ético para Educadores*. Viseu: Palimage Editores.
- Veiga, M. L. (2006, Outubro). *A crise da escola: que quer a sociedade da escola?*. Lisboa: Comunicação apresentada no IX Congresso Científico-Pedagógico da AEPEC, Universidade Lusíada de Lisboa.
- Vieira, M. (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Vieira, M. M. (2006). Em torno da Família e da Escola: pertinência científica, invisibilidade social. *Interações*, 2, 291-305.
- Wakefield, D. (1997). Who's Teaching Teachers About Character Education Instruction?. *Current Issues in Middle Level Education*, 6 (2).
- Walker, L.
 (1999). The Perceived Personality of Moral Exemplars. *Journal of Moral Education*, 28 (2), 145-162.
 (2002). Moral Exemplarity. Em W. Damon (Ed.). *Bringing in a New Era in Character Education*. Stanford, CA: Hoover Institution Press, 65-83.
- Wall, K. (2005) (Org.). *Famílias em Portugal*. Lisboa: ICS.
- Watson, M. (1999). The Child Development Project: building character by building community. *Action in Teacher Education*, 20 (4), 59-69.
- Weber (1917/2005). *Ciência e Política: Duas Vocações*. São Paulo: Cultrix (tradução do texto alemão).
- Wheeler, D. (1997). What's working at Wellwood Middle Scholl. *The Fourth and Fifth Rs*, 3 (2), 3.
- Willemse, M., Lunenberg, M. & Korthagen, F.
 (2005). Values in education: a challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 205–217.
 (2008). The Moral Aspects of Teacher Educators' Practices. *Journal of Moral Education*, 37 (4), 445-466.
- Williams, M. (1993). Actions Speak Louder Than Words: What Students Think. *Educational Leadership*, 51 (3), 22-23.
- Wong, B. (2011). *A minha sala de aula é uma trincheira: 10 mitos sobre os professores*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Wood, R. & Roach, L. (1999). Administrators' perceptions of character education. *Education*, 120 (2), 213-219.
- Wynne, E.
 (1985). On Pedagogy and the 'Time-Honored Virtues'. *Education Week*, 25 (4), 36-40.
 (1986). The Great Tradition in Education. *Educational Leadership*, 43 (4), 4-9.
 (1987). Students and Schools. Em K. Ryan & G. MacLean (Eds.). *Character Development in Schools and Beyond*. New York: Praeger, 97-118.
- Wynne, E. & Hess, M. (1987). Trends in American Youth Character Development. Em K. Ryan & G. MacLean (Eds.). *Character Development in Schools and Beyond*. New York: Praeger, 36-58.
- Yin, R. (2003). *Case study research, design and methods* (3.^a ed.). Newbury Park: Sage Publications.

Documentos consultados

Imprensa escrita portuguesa

- Administração da Escola Secundária Eça de Queirós (2006, 4 de Novembro). Carta ao *Sol*. *Sol*, 66.
- Barreto, A. (2005). A ilusão magnífica. Em *Suplemento Especial Visão 'O Estado da Nação'*, 6-11.
- Bastos, J. (2012, 15 de Setembro). Universidades querem multar alunos mal-comportados. *Expresso*, p. 20.
- Carvalho, A. (2000, Junho). Lições perigosas. *Visão*, 94-100.
- Carvalho, P. (2011, 5 de Novembro). Separação conflituosa dos pais gera atrasos no desenvolvimento cerebral dos filhos. *Público*. Consultado em [2011, Dezembro] em <http://www.publico.pt/Sociedade/separacao-conflituosa-dos-pais-gera-atrasos-no-desenvolvimento-cerebral-dos-filhos-1519648?all=1>.
- Contreras, M.
(2000, 25 de Março). Alunos agredem um professor em cada semana. *Expresso*.
(2002, 2 de Fevereiro). Agressões de alunos a professores triplicam. *Expresso*, 14.
- Coulson, W. (2005, 28 de Maio). Carta aberta aos pais portugueses. *Expresso*, 24.
- Duarte R. & Gomes A. (2009, 29 de Outubro). Violência encarada com normalidade entre os jovens. *Público*. Consultado em [2010, Janeiro] em http://www.publico.pt/Educacao/violencia-encarada-com-normalidade-entre-os-jovens_1407385#Comentarios.
- Educare (2005, 1 de Março). *Recreios vazios potenciam a violência*. Consultado em [Junho, 2006] em http://www.educare.pt/noticia_novo.asp?fich=NOT_20050301_4014.
- Esteves, B. (2012, 18 de Abril). Escolas escondem crimes das autoridades. *Correio da Manhã*. Consultado em [Abril, 2012] em <http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/ultima-hora/escolas-escondem-crimes-das-autoridades>.
- Fonseca, Eduardo N.
(2004, 30 de Janeiro). Facilitismo na Educação. *O Público*.
(2004, 6 de Abril). Os Buracos Negros da Net. *O Público*.
(2004, 16 de Maio). Retalhos de Família. *O Público*.
- Lobo, A. (2012, 11 de Junho). *Oposição acusa Governo de promover visão "salazarista" de escola*. Consultado em [Junho, 2012] em <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=BFAA9E884FBFCCE6E0400A0AB8002B34&schemaid=&opsel=1>.
- Lusa (2009, 18 de Fevereiro). Declarações de Júlio Pedrosa. Consultado em [Junho, 2010] em <http://www.publico.pt/Educacao/ainda-nao-nos-entendemos-sobre-o-que-e-educar-diz-o-presidente-do-conselho-nacional-de-educacao-1365676?all=1>
- Mónica, M. F.
(2001, 23 de Fevereiro). A violência nas escolas. *Público*, 6.
(2003, 9 de Janeiro). Um Ministro Competente e Discreto. *Público*.
- O Docente
(2006a, Maio). "É quase infernal ser professor". *O Docente*, 13.
(2006b, Maio). Encontro Luso-Espanhol: Indisciplina e violência nas escolas. *O Docente*, 20.

- Padrão, I. (2005, 25 de Março). 'Cocktail' de estimulantes está a deixar jovens impotentes. *Diário de Notícias*.
- Rangel, M. (2006). *Professores que pedem ajuda*. Consultado em [Maio, 2007] em http://www.educare.pt/noticia_novo.asp?fich=NOT_20061024_4791.
- Sampaio, D.
(2006, 3 de Julho). Não há política de família. *O Primeiro de Janeiro*. Consultado em [Abril, 2007] em <http://www.oprimeirodejaneiro.pt/?op=artigo&sec=6f4922f45568161a8cdf4ad2299f6d23&subsec=&id=8faa4901e5a3cc9054855283fad7f160>.
(2006, 7 de Outubro). Adeus Psicologia, Viva Educação. *Revista Xis, Público*.
(2009, 15 de Fevereiro). Contra a escola-armazém. *Público*.
- Santos, J. (2008, 16 de Agosto). Projecto avalia papel das áreas curriculares não disciplinares. Consultado em [Fevereiro, 2009] em <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=37CF3CCA608A3DF7E04400144F16FAAE&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B&schemaid=&opsl=1>.
- Silva, A. (2001). *A Cidadania é o horizonte da educação*. Entrevista a Augusto Santos Silva. Em educare.pt.
- Silva, C. (1999, 13 de Fevereiro). Escolas Marginais. *Expresso*.
- Simão, M. (2006, 21 de Outubro). Carta ao *Sol*. *Sol*, 67.
- Tavares, P. (2005, 16 de Dezembro). CDS quer reduzir violência escolar. *Diário de Notícias*.
- Viegas, C. (2006, Novembro). Em Sobressalto. *Pontosnosii*, 11, 5-7.
- Wong, B.
(2002, 1 de Março). Partidos divididos entre aumentar a disciplina e apoiar mais os alunos. *Público*.
(2002a, 4 de Março). Professores Vítimas de Incidentes quase triplicaram em três anos. *Público*.
(2002b, 4 de Março). Dava-lhe uma Ficha e ele comia-a. *Público*.
(2002, 5 de Outubro). Educadores não desenvolvem o lado espiritual dos miúdos. *Público*, 28.

Legislação

Assembleia da República

Lei n.º 9/79 de 19 de Março (relativa às bases do ensino particular e cooperativo).

Lei n.º 65/79 de 4 de Outubro (relativa à liberdade de ensino).

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)).

Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro - primeira alteração à LBSE.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto - segunda alteração à LBSE.

Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto - terceira alteração à LBSE.

(CNE). Conselho Nacional de Educação

- (1989). Parecer n.º 6/1989 - Novos Planos Curriculares dos Ensinos Básicos e Secundário.
- (1994). Parecer n.º 4/1994 - Desenvolvimento Pessoal e Social - Programa para o Ensino Básico.
- (1998). Parecer n.º 1/1998 - Desenvolvimento Pessoal e Social - Programa para o Ensino Secundário.
- (2000). Parecer n.º 2/2000 - Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico.
- (2002). Parecer n.º 3/2002 - Para combater a indisciplina nas escolas.
- (2005). Parecer n.º 6/2005 - Educação Sexual nas Escolas.
- (2012)
Parecer n.º 2/2012 - Parecer sobre Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário.
Recomendação n.º 1/2012 - Recomendação sobre Educação para a Cidadania.

Constituição da República Portuguesa (1997). (4.ª Revisão, Prefácio e Anotações de Jorge Lacão). Lisboa: Texto Editora.

Ministério da Educação

- (CRSE). Comissão Reforma Sistema Educativo (1988). *Proposta global de reforma*. Lisboa: GEP.
- Decreto-Lei n.º 26611/1936 de 19 de Maio (regimento da Junta Nacional de Educação).
- Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto (novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário no quadro da reforma educativa).
- Despacho n.º 141/ME/90 de 17 de Agosto (modelo de apoio à organização das atividades de complemento curricular).
- Despacho n.º 65/ME/91 de 17 de Maio (define a formação de docentes para a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e Educação Cívica; indica as escolas em que se iniciará a sua lecionação em 1991/92).
- Despacho n.º 171/ME/93 de 7 Agosto (formação para os docentes de DPS).
- Despacho n.º 25/ME/95 de 4 Abril (revoga o Despacho 171/ME/93).
- Decreto Regulamentar n.º 10/1999 de 21 de Julho (condições de funcionamento e respetiva coordenação das estruturas de orientação educativa).
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro (reorganização curricular do ensino básico).
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro (regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário - formação inicial).
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro (formação contínua).
- Despacho n.º 17387/2005 de 12 de Agosto (princípios de atuação para um melhor aproveitamento do trabalho das escolas).

Despacho n.º 19308/2008 de 21 Julho (princípios orientadores da organização e gestão do currículo).

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de Fevereiro (revisão da estrutura curricular do Ensino Básico).

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho (revisão da estrutura curricular).

(DEB). Departamento Ensino Básico

(2000). *Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério Educação.

(2001). *Currículo nacional: Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Documento orientador das políticas para o ensino básico (1998). Lisboa: Ministério da Educação.

(s.d.). *Ler⁺ em família*. Plano Nacional de Leitura.

Outros documentos consultados

Agenda Marista (2009/2010). “*Vive um tempo novo*”. Província Marista Compostela.

APAV (2012). *ESTATÍSTICAS APAV: violência doméstica: filhos que agredem os pais (2004-2011)*.

Consultado em [Fevereiro, 2012] em

http://apav.pt/apav_v2/images/pdf/Estatisticas_APAV_VD_Filhos_que_agredem_os_pais_2004-2011.pdf.

Aspen Declaration (1992). Marina Del Rey, California: Josephson Institute of Ethics.

Atas do XIX Capítulo Geral dos Irmãos Maristas (1993). Roma.

Atas do XX Capítulo Geral dos Irmãos Maristas (2001). Roma.

Berkeley, R. (2008). *Right to Divide?: Faith Schools and Community Cohesion*. Runnymede Trust.

CC (Character Calendar) (2012). Benjamin Franklin Classical Charter Public School community.

Consultado em [Janeiro, 2012] em <http://bfccps.org/character/four-virtues>.

Carta Social Europeia (1961).

(CVII) (1965). Concílio Vaticano II. Declaração sobre a educação cristã *Gravissimum educationis*, n.º. 8.

Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

COMISSÃO EUROPEIA (1997). *Rapport: Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*.

Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Declaração da Carta dos Direitos da Criança (1959).

Finding Common Ground: Character Development in Ontario Schools, K–12 (2008). Ministry of Education of Ontario - www.edu.gov.on.ca.

(IIM) Instituto dos Irmãos Maristas (1996). *Constituições e Estatutos*. São Paulo: SIMAR.

Instituto de Educação (2012, 31 de Janeiro). *Parecer: Proposta-base de Revisão da Estrutura*

Curricular. Universidade de Lisboa. Consultado em [Fevereiro, 2012] em

http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1495119&_dad=portal&_schema=PORTAL.

Josephson Institute. (2009). *Making ethical decisions: The six pillars of character*. Consultado em [Outubro, 2012] em www.josephsoninstitute.org/MED/MED-2sixpillars.html.

- Neves, M., Guerreiro, L. & Neves, A. (2005). *Matemática* (1ª e 2ª partes, 9.º ano). Porto: Porto Editora.
- Ofsted (2006). *Towards consensus? Citizenship in secondary schools*. Consultado em [Fevereiro, 2008] em <http://www.ofsted.gov.uk/resources/towards-consensus-citizenship-secondary-schools>.
- Pacto internacional sobre os direitos económicos, sociais e culturais (1966).
- Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos (1966).
- PCE Ómega, Projeto Curricular de Escola* - tomo I (2007-08). Consultado em [Novembro, 2009] em http://www.ext.marista-lisboa.org/Docs/RI_act_0809.pdf.
- PE Alfa, Projeto Educativo* “Aprender para Crescer” (2009 – 2013).
- PE Ómega, Projeto Educativo Marista* (2006/07-2009/10). Consultado em [Fevereiro, 2008] em http://www.ext.marista-lisboa.org/Docs/projecto_educativo.pdf.
- RI Alfa*, Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas *Alfa* (2009-2013).
- RI Ómega, Regulamento Interno dos Maristas*. Consultado em [Novembro, 2009] em http://www.ext.marista-lisboa.org/Docs/RI_act_0809.pdf.
- Relatório *Auditoria à Empresa Parque Escolar EPE*. N.º 1615/2011 da Inspeção Geral de Finanças, Dezembro de 2011.
- Relatório *Apuramento do custo médio por aluno*. N.º 31/2012 do Tribunal de Contas, Processo n.º 39/2011, 2.ª secção, Outubro de 2012.
- Regimentos de tutoria da Escola Secundária de Odivelas, da Escola E B 2 3 Luís Sttau Monteiro, Montrose School (www.montroseschool.org).
- Ryan, K., Bohlin, K. & Thayer, J. (1996). *The Character Education Manifesto*. Center for the Advancement of Ethics and Character at Boston University.
- SPCE (2012). *Parecer sobre a “proposta-Base da revisão da estrutura curricular”*. Consultado em [Março, 2012] em http://www.spce.org.pt/parecer_proposta.html.
- Suplemento *Público* – Ranking Ensino Básico e Secundário, 15 Outubro de 2010.
- Suplemento *Expresso* – Ranking Ensino Básico e Secundário, 13 Outubro de 2012.
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.

Sítios web sobre a Educação do Carácter (contexto norte-americano)

1. Center for Character and Citizenship – www.characterandcitizenship.org
2. Center for Character and Social Responsibility - www.bu.edu/education/caec
3. Character Counts! Coalition – www.charactercounts.org
4. Character Development Foundation - www.charactered.org
5. CHARACTER *plus* - www.characterplus.org
6. International Center for Character Education - www.teachvalues.org/icce
7. Journal of Research in Character Education - www.characterandcitizenship.org/services/testjournal.htm
8. The Center for the 4th & 5th Rs - www.cortland.edu/character
9. The Character Education Partnership - www.character.org
10. The Giraffe Heroes Project - www.giraffe.org